Кольцова М. М., Рузина М. С.
Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг.
— Екатеринбург: У-Фактория, 2004. — 224 с. + цв. вкл. (Серия «Психология детства: Современный взгляд»).

Проблема развития речи ребенка, раскрытая в этой книге, волнует почти каждую семью. Книга состоит из двух частей: «Ребенок учится говорить» доктора медицинских наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования М. М. Кольцовой и «Пальчиковый игротренинг» психолога М. С. Рузиной. В простой и доступной форме рассказывается об основных этапах формирования речи детей. Показана роль движений пальцев рук в развитии речевой функции, приемы ее активации. Описано построение развивающей программы «Пальчиковый игротренинг», практическая часть которой основана на

телесноориентированных играх народной традиции.
Книга адресована прежде всего логопедам, педиатрам, психологам, но будет интересна и полезна широкому кругу читателей, особенно — родителям.

М. М. Кольцова
РЕБЕНОК УЧИТСЯ ГОВОРИТЬ

ОТ АВТОРА

С каждым годом жизнь предъявляет все более высокие требования не только к нам, взрослым людям, но и к детям: неуклонно растет объем знаний, которые нужно им передать, а усвоение этих знаний должно быть не механическим, а осмысленным. Поэтому созданы новые программы подготовки детей к школе в детских садах, новые программы обучения в школе.
Для того чтобы помочь детям справиться с ожидающими их сложными задачами, нужно позаботиться о своевременном и полноценном формировании у них речи. Это — основное условие успешного обучения. Ведь через посредство речи совершается развитие отвлеченного мышления, с помощью слова мы выражаем свои мысли.
В школе ребятишек будут учить оперировать понятиями, воспитывать у них способность делать умозаключения. Это означает, что в школу они должны прийти хотя и с элементарными, но достаточными знаниями об окружающем физическом мире, о животном и растительном царствах, о людях, с некоторыми эстетическими и нравственными понятиями — о красоте и безобразии, о добре и зле, о правде и лжи и т. д. И все это становится доступно детям только через посредство речи.
Всякая задержка в ходе развития речи (плохое понимание того, что говорят окружающие люди, бедный запас слов-названий и слов-понятий, суженные или неправомерно
5
расширенные понятия и т. п.) затрудняет общение ребенка с другими детьми и взрослыми, в какой-то мере исключает его из игр, занятий. Особенно тяжело сказываются нарушения в развитии речи. Довольно часто они являются следствием невнимательного отношения родных ребенка или персонала детского учреждения к его речи. Иногда взрослые просто недостаточно знакомы с тем, что, собственно, представляет собой речь, на что нужно обращать внимание.
Что же следует сделать для того, чтобы речь ребенка развивалась правильно, вовремя, чтобы малыш рос существом социальным?.. Ответы на эти вопросы ищут специалисты разных областей знания — психологи, лингвисты, физиологи, дефектологи и т. д. Ими получено большое количество важных фактов, предложены интересные гипотезы для объяснения механизмов речи. Работы эти содержат много ценного и для практики. Родители, воспитатели могли бы почерпнуть в них немало полезного для себя. Однако исследования эти рассыпаны в разных специальных научных журналах и монографиях, и поэтому для широкого читателя они недоступны или малодоступны.
Задачей этой книги и является попытка обобщить основные факты, которые могут помочь глубже понять процесс формирования детской речи и рассказать о них возможно более просто. Подобных книг нет, а, как показывают беседы с родителями

и работниками яслей и детских садов, нужда в них очень большая. По словам выдающегося педагога К. Д. Ушинского, не зная сущности явления, нельзя успешно влиять на него, даже имея хорошие методические рецепты. Вот почему и при наличии методических руководств необходимы также книги, рассказывающие о сущности речевой функции.

Другим поводом для создания этой книги была необходимость обратить внимание и родителей, и воспитателей на то, что работа по развитию речи у детей должна проводиться особенно серьезно и настойчиво в первые три года жизни. В настоящее время известно, что все функции центральной нервной системы лучше всего поддаются тренировке и воспитанию в период их естественного формирования.

6

Если же в это время создаются неблагоприятные условия, то развитие функций задерживается, и в более позднем возрасте отставание компенсируется с трудом и не полностью.

Для речи таким «критическим» периодом развития являются первые три года жизни ребенка: к этому сроку в основном заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов. Если же в первые три года речи малыша не было уделено внимания, то в дальнейшем потребуется масса усилий, чтобы наверстать упущенное.

В книге используются данные исследований многих отечественных и зарубежных ученых. Широко представлены материалы, полученные в лаборатории высшей нервной деятельности ребенка, которая работала в Институте физиологии детей и подростков Академии педагогических наук СССР и которой с 1954 по 1973 год руководил автор. Не одно десятилетие сотрудники лаборатории изучали механизмы формирования речи ребенка, а также физиологические условия, которые могут облегчить и ускорить этот процесс.

Автор хочет выразить благодарность воспитателям и родителям, которые делились своими наблюдениями. Многие приведенные здесь примеры подсказаны ими.

Глава 1. ЧТО ТАКОЕ РЕЧЬ

«Чрезвычайная прибавка на уровне человека»

Так великий русский физиолог И. П. Павлов назвал способность человека к речи и отвлеченному мышлению.

Прежде всего благодаря речи люди получают очень широкие возможности общения. Она объединяет людей в их деятельности, помогает понять друг друга, формирует общие взгляды, убеждения. Эту роль речи очень образно охарактеризовал М. В. Ломоносов: «Если бы каждый член человеческого рода не мог изъяснить другому своих понятий, то бы не токмо лишены мы были согласного общих дел течения, которое соединением разных мыслей управляется, но и едва ли не хуже ли мы были диких зверей, рассыпанных по лесам
и пустыням!»

Речь помогает нам и в познании окружающего мира. В общественной практике благодаря слову возникли общие понятия времени, пространства, причинности и т. д. Это дало возможность человеку понять сущность явлений природы, разобраться в событиях общественной жизни, позволило создать науку.

Очень рано ознакомление с окружающим миром у малышей начинает осуществляться посредством слова. Животное, наоборот, может научиться чему-нибудь лишь на основе того, что оно видело, слышало, чувствовало, много раз проделало.

Высшие животные, например человекообразные обезьяны, могут совершать довольно сложные, как будто «разум-

8

ные» действия, но приходят к ним путем «проб и ошибок». Шимпанзе Рафаэль в опытах И. П. Павлова научился составлять пирамиду из ящиков разной величины для того, чтобы достать подвешенный к потолку плод. Сначала это не удавалось Рафаэлю: он ставил большой ящик на маленький (а однажды поставил ящик себе на голову), и все падало. Но наконец после многих попыток стала получаться правильная пирамида.

Такой путь проходит и ребенок, знакомясь с окружающим миром. Допустим, полуторагодовалый малыш хочет сесть на стул. Сначала он ложится на него грудью, подтягивается, толкает стул, опрокидывает его и падает сам. Мама поднимает и ставит стул, а малыш повторяет свою попытку, подойдя к стулу с другой стороны, и опять неудачно. Наконец он пододвигает деревянный ящик из-под кубиков, встает на него и взбирается на стул. Совсем как обезьянка, он ищет те действия, которые помогут достигнуть цели, и отбрасывает неудачные.

Однако очень скоро человеческое дитя начинает перенимать опыт окружающих его взрослых людей с помощью речи.

Валику 2 года 6 месяцев. Ему подарили заводного медведя, который танцует. Мальчику объясняют: «Вставь ключ вот в это отверстие и поверни несколько раз!» — и ребенок справляется с задачей без проб и ошибок: для него такой способ совсем не обязателен, раз он владеет речью.

С помощью слова малыш получает от взрослых и знания — сначала очень элементарные, а потом все более глубокие. Ему называют предметы, рассказывают об их назначении. «Вот ложка. Держи ложку так, а теперь черпай кашку! Молодец, Митя, как хорошо ест кашу ложкой!» — говорит мать во время кормления своему годовалому сынишке.

Ребенка знакомят с некоторыми явлениями. Отец объясняет четырехлетнему Гене, откуда берется пар: «Смотри, вода в чайнике нагревается, делается паром и поднимается вверх. Видишь, сколько пара осело на окне? А стекло холодное, пар остывает и опять делается водой — вот уже капельки потекли по стеклу!» Немного спустя внимание

9

ребенка обращают на тучу: «Это воду на земле нагрело солнышко, и она сделалась паром, поднялась вверх — помнишь, как из чайника! — и собралась в тучу. А когда там наберется много пара и он охладится, то польется дождем на землю». Та зависимость явлений, о которой ребенок здесь узнает, может быть объяснена ему пока только с помощью слова — ее нельзя увидеть, потрогать руками. Вот почему речь играет такую огромную роль в формировании психической жизни малыша.

Одним из первых значение речи для развития психики ребенка стал изучать советский психолог Л. С. Выготский. Позднее у нас в стране этому вопросу посвятили много исследований психологи А. А. Люблинская, А. Р. Лурия, Н. Х.

Швачкин и другие. Они установили, что с ранних этапов развития ребенка (уже с начала второго года жизни) слово начинает влиять на восприятие свойств предметов, формирование представлений о них и т. д. Чем старше дети, тем сильнее и ярче будет влияние речи на все стороны их психической деятельности.

Совершенно исключительное значение имеет речь в приспособлении ребенка к требованиям человеческого общества, установлении контакта с другими детьми.

Приходилось ли вам наблюдать разницу в поведении детей, которые хорошо говорят, и детей с задержкой развития речи? Вот в младшей группе детского сада на ковре в углу комнаты дружно играют трое (им по 3 года 2 месяца). Галя сложила из кубиков две стенки и сказала: «Домик!» Лена, сидевшая рядом, сейчас же посадила в «домик» резиновую кошку. «Кошкин дом! Кошкин дом!» Обе девочки рассмеялись. Боря, который катал невдалеке в автомобильчике деревянного петуха, подкатил его к дому: «Здлясте! Я к вам в гости плиехал!» Эти дети долго и с увлечением играют — они понимают друг друга и могут согласовывать свои действия.

Дети, владеющие речью, легко вступают в контакт и со взрослыми. Средняя группа детского сада собирается на прогулку, и воспитательница помогает ребятам одеваться. «Леня, достань шапку из шкафчика, надень ее, а я помогу

10

завязать — вот так! А где же шарфик, Сережа? Ну-ка поищи его. Молодец!» Дети охотно выполняют то, что говорит им воспитательница.

В этой же группе находится Юра — мальчик, который очень отстает от других детей по развитию, плохо говорит и недостаточно понимает обращенную к нему речь. Одевающаяся рядом Олечка увидела яркие варежки Юры и протянула руку: «Ой, покажи!» — но он не понял, что она хочет, закричал и оттолкнул девочку; она расплакалась. Подобные недоразумения с Юрой получаются очень часто. Вот подошел он к группе малышей, которые что-то строят из кубиков. «Складывай тоже, вот сюда», — говорит ему один из мальчиков, но Юра выхватывает несколько кубиков из постройки: она рушится. Крик, слезы, драка, а все дело в том, что Юра не может понять других детей, не может включиться в игру и вносит лишь раздор и неприятности.

Воспитание ребят, у которых задержано развитие речи, представляет большие трудности как в детском коллективе, так и в семье. Родители таких детей и педагоги отмечают, что они упрямы, раздражительны, много плачут, их бывает трудно успокоить. Эти дети плохо включаются в общие игры и занятия, так как не могут уловить их сути и не понимают предъявляемых требований. Отсюда очевидна необходимость того, чтобы ребенок своевременно и достаточно хорошо овладел речью. Нужно подчеркнуть, что в подавляющем большинстве подобных случаев имеется педагогическая запущенность ребенка и сравнительно небольшой процент патологии, требующей медицинского вмешательства.

Понимая огромное значение речи для всего нервно-психического развития ребенка, естественно поинтересоваться сущностью этого явления — тогда многое в становлении детской речи будет понятнее.

Особый интерес представляет способность некоторых птиц к членораздельной артикуляции слов у попугаев и семейства врановых: они способны к имитации сложных речевых звукосочетаний. Здесь уместно привести объяснение этого факта

И. Ильинским (СПбГУ), он приводит некоторые наблюдения над попугаями. Вот попугай ел пирожное,
11
и у него сыпались крошки; всякий раз при падении крошек он произносил: «Ой, уронил!» У другого попугая застряла лапка в чем-то липком, и он воскликнул: «У, черт!»
И. Ильинский считает, что попугай наблюдал реакцию человека на подобную ситуацию и подражательно воспроизводит произносимые человеком слова, уловив связь между ситуацией и произносимыми человеком звуками.
К сожалению, способность попугаев и некоторых других птиц к очень сложному подражанию человеческой речи описана многими авторами, но нервные механизмы ее почти не изучены. Указывается лишь, что речевые реакции попугая можно сравнивать с речевыми реакциями ребенка двух лет — начала третьего года.
О происхождении речи
Ученые разных специальностей за последние сто лет провели много исследований, для того чтобы выяснить происхождение и природу речи. Изучены все европейские языки, а также языки очень многих отсталых народностей; велись исторические исследования; изучалось развитие речи у детей, ее нарушения, деятельность аппарата речи. Благодаря этому вопрос о происхождении речи и о том, что она собой представляет, стал значительно яснее. С наиболее важными фактами, установленными учеными, мы и познакомимся в этой книге.
Присущие человеку способности к речи и словесному мышлению имеют свою предысторию в развитии животного мира.
Долгое время считалось, что у животных существуют лишь более или менее сложные системы инстинктивных (т. е. врожденных) звуков, с помощью которых и устанавливается контакт в стаде, стае и т. д. Действительно, крики животных в основном непроизвольны — их вызывает сильное возбуждение: страх, ярость и т. д. Такие крики называют также аффективными (аффект — состояние сильного возбуждения). Эти крики у других животных вызывают
12
инстинктивные ответные реакции. Например, тревожный крик куриц заставляет замереть даже только что вылупившихся цыплят. Крик испуга грачей, записанный на магнитофонную ленту, рождает панику в стае грачей — они с шумом срываются с места и улетают. Теперь иногда пользуются такими записями, чтобы прогнать птиц с только что засеянного поля, где они склевывают семена.
Аффективные крики-сигналы у животных очень разнообразны. У человекообразных обезьян насчитывают до тридцати разных по звукосочетаниям и интонациям криков.
Все животные обычно проявляют способность к подражанию тем звукам, которые свойственны данному виду. Если, например, залаяла одна собака, то другие, находящиеся поблизости, сейчас же подхватывают лай; начинают мычать все коровы в стаде, если замычала одна, и т. д. Особенно велика способность к звукоподражанию у некоторых птиц (попугаев и птиц из семейства врановых).
Как средство общения животные используют не только крики, но и движения, которые носят в основном инстинктивный характер. Обычно эти движения сопровождают крики. Вероятно, каждый из нас много раз видел и хорошо помнит позу рассерженной собаки, когда она лает на чужого человека, или усиленное

виляние хвостом, пригибание вниз головы и прыжки, сопровождающие повизгивания, которыми она встречает хозяина.
У всех видов животных есть выразительные движения угрозы, просьбы, страха и т. д., на которые другие животные отвечают инстинктивной реакцией самозащиты, нападения и т. д.
Наблюдения последних десятилетий показали, однако, что средства общения животных не исчерпываются инстинктивными звуками и движениями, — у животных имеются и формы общения, выработанные в жизненном опыте.
В процессе дрессировки у животных вырабатываются самые разнообразные формы общения друг с другом и с людьми. Особенно велики в этом отношении возможности человекообразных обезьян. Многие ученые проводили опыты на этих животных, так близко стоящих к человеку. Вот какие
13
интересные наблюдения провел физиолог А. И. Счастный. Давая шимпанзе треугольный жетон, он кормил ее, квадратный — поил, круглый — предлагал ей игрушку. Это повторялось много раз. Затем обезьяну не кормили и давали ей сразу все жетоны, она тотчас выбирала треугольный жетон и подавала его экспериментатору. Если обезьяну долго не поили, она выбирала квадратный жетон.
В другом опыте участвовали две шимпанзе, разделенные решеткой. Одна обезьяна была накормлена и напоена, и около нее клали пищу; другая была голодной, но ей давали только игрушку; обеим, кроме того, давали наборы жетонов. Голодная шимпанзе выбирала треугольный жетон (пищевой сигнал) и просовывала его сквозь решетку второй обезьяне. Сытая обезьяна брала этот жетон, отдавала в обмен банан, а также просовывала круглый жетон. Первая обезьяна в обмен на круглый жетон просовывала игрушку, а сама съедала банан. Таким образом, было показано, что высшие животные способны использовать в общении с другими животными и с людьми условные сигналы, если они этому обучены. В естественных условиях также наблюдаются очень сложные формы общения животных, которые вырабатываются в их жизненном опыте. Конечно, это все лишь предпосылки развития человеческой формы общения.
У первобытных людей жестикуляторная и словесная речь возникли из аффективных и звукоподражательных криков и сопровождающих их движений. Происходило это, как считают ученые, под влиянием того, что люди начали применять орудия. В процессе труда у них часто возникала все большая необходимость объяснить что-то друг другу. Применение орудий потребовало уже не возгласов, а слов-наименований, а затем и слов-понятий. В процессе трудовой деятельности произошло еще одно важное событие: все более совершенствовались тонкие движения пальцев рук, а в связи с этим происходило усложнение строения мозга. Сейчас эта зависимость уже доказана (далее мы остановимся на этом вопросе подробнее).
Современная наука о языке считает, что, когда стала развиваться речь, люди сначала выделяли наименования
14
вещей вместе с их признаками и теми действиями, которые с ними производят. В этом отношении первобытные слова сходны с первыми словами детской речи, которые можно понять только в конкретной обстановке. Например, слово «ма!»

может означать и «мама, иди сюда», и «где мама?», и многое другое.
На смену первобытной речи с многозначными понятиями приходит более высокий по своему уровню строй языка с разграничением имен существительных, прилагательных, глаголов и других частей речи. Выделяются местоимения: я, ты, он, она. Первобытная речь была понятна лишь в соответствующей обстановке и нуждалась в сопровождающих жестах. Теперь речь становится более независимой и самостоятельной, что отражает возросшую роль мышления человека.
Когда люди начинают знакомиться с теориями происхождения речи, то у них обычно возникают вопросы, которые нам интересно разобрать здесь.
Три «почему?», или Немного анатомии
Почему только человек оказался способен к развитию членораздельной речи и отвлеченного мышления?
Почему даже для высших животных, включая человекообразных обезьян, основным средством общения служат инстинктивные звуки и движения?
Почему дети по способам общения так близки к животным и у них так медленно — на протяжении нескольких лет — формируется речь?
На все три «почему?» ответ оказывается один: это **зависит от особенностей строения мозга.**
И. П. Павлов называл мозг органом приспособления к окружающей среде. Это очень точное определение. В самом деле, есть органы, которые удовлетворяют нужды самого организма: легкие обеспечивают газообмен, желудок и кишечник переваривают пищу, почки осуществляют выделительную функцию и т. д. Мозг же обеспечивает связь
15
организма с окружающим его внешним миром, дает возможность приспособиться к условиям среды. Вот почему мы с полным основанием можем называть его органом приспособления.
Чем проще строение мозга, тем примитивнее форма приспособления этого животного к окружающей среде. Напротив, чем сложнее мозг, тем совершеннее и тоньше будут механизмы приспособления, которые он создает.
Посмотрите на рис. 1 — на нем показан мозг рыбы, лягушки, птицы, обезьяны и, наконец, человека. Не правда ли, какие громадные различия даже на первый взгляд!

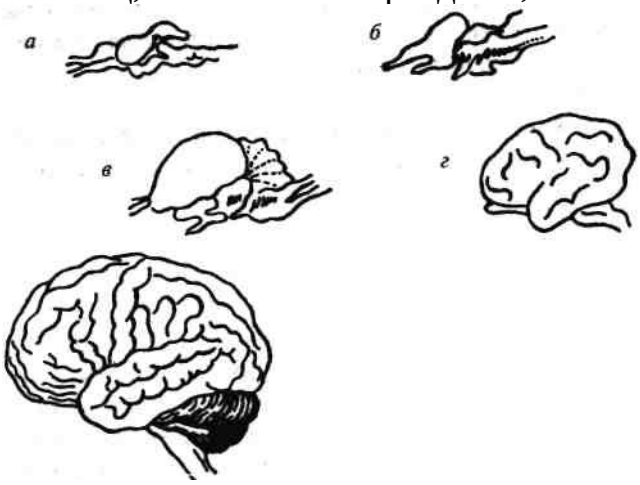


Рис. 1. Строение мозга
различных животных: *а* — рыбы; *б*—лягушки; в —птицы; *г* — обезьяны; д — человека

Усложнение в строении головного мозга выражается в увеличении его массы относительно массы тела (у человека вес мозга составляет 1/46—1/50 веса тела, а у человекообразных обезьян — только 1/200), в большем развитии полушарий мозга, особенно лобных отделов (у человека лобные доли занимают 25% площади больших полушарий, а у обезьян—в среднем 10%), в появлении новых областей — речевых. А как увеличилась у человека поверхность мозга! Она собирается в складки и образует многочисленные борозды и извилины.

16

Ребенок рождается с очень незрелым мозгом, который растет и развивается на протяжении многих лет. У новорожденного вес мозга составляет 350—400 граммов, но уже к году он утраивается, а к шестилетнему возрасту близок к весу мозга взрослого человека.

Головной мозг человека по своему внешнему виду напоминает гриб: «корень» — это так называемый ствол мозга, в его состав входят продолговатый мозг, варолиев мост и зрительные бугры; «шляпку» гриба образуют большие полушария — правое и левое. К ним прилегает малый мозг, или мозжечок.

Для нас особый интерес имеет развитие больших полушарий, так как в них совершается работа сознания, возникают наши мысли, чувства.

В коре мозга человека — 17 миллиардов нервных клеток. Нервные клетки — самые драгоценные элементы организма. Ко времени рождения ребенка их размножение

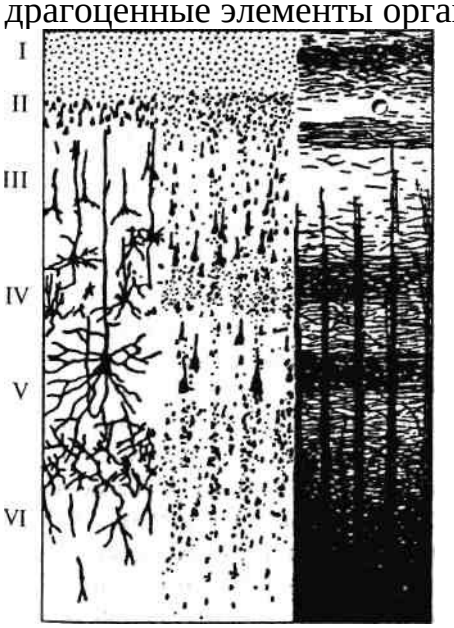


Рис. 2. Микроскопическое строение коры полушарий: *а* — распределение клеток; *б* — распределение волокон;

I — молекулярный слой; II — наружный зернистый слой; III — слой пирамидных клеток средней величины; IV — внутренний зернистый слой; V — слой с крупными пирамидными клетками Беца; VI — полиморфный слой

17

заканчивается, и далее, на протяжении всей жизни человека, не прибавляется ни одной клетки. В случае гибели нервных клеток они не восстанавливаются и не замещаются. В коре больших полушарий выделяется шесть слоев (рис. 2), каждый из которых имеет свое особое клеточное строение. Клетки связаны друг с другом отростками, кроме того, вся кора пронизана сетью нервных волокон. В разных отделах мозга строение коры сильно отличается по характеру нервных клеток,

толщине слоев и их распределению — это зависит от того, какую работу выполняет тот или другой
участок коры.
В речевых областях разделение коры на слои и созревание нервных клеток завершаются в основном к двухлетнему возрасту ребенка, но тонкое строение коры совершенствуется еще в течение многих лет.
Таким образом, возможность развития речи и отвлеченного мышления у человека определяется высоким развитием у него мозга. Медленность же формирования речевой функции ребенка (на протяжении нескольких лет) связана с медленным созреванием его мозга.
Каковы особенности работы человеческого мозга
Головной мозг человека (как и мозг животных) состоит из двух симметричных половин — правого и левого полушарий. У животных оба полушария выполняют одну и ту же работу. У человека же в процессе его исторического и общественного развития полушария мозга получили разные
«специальности».
Более ста лет назад ученые обратили внимание на то, что при поражении левого полушария (травмы, кровоизлияния и т. д.) люди утрачивают речь, у них нарушается способность к словесному мышлению. Соответственно левое полушарие стали называть «речевым», а правое считалось «немым». Поскольку речь и отвлеченное мышление являются
18
функцией левого полушария, то его определяли как главенствующее, или доминантное, а правое — как подчиненное, субдоминантное.
Однако в середине XX столетия были получены первые данные, которые показали, что правое полушарие не есть просто придаток левого, что оно играет свою важную роль в нервной деятельности человека.
У «левополушарного» человека (у которого правое полушарие выключено, а левое работает) **сохранена речь,** это его главное отличие. Речевая активность таких людей даже повышена, их словарь становится богаче и разнообразнее, чем раньше. Облегчается улавливание и различение чужой речи. Наряду с этим отмечается, что речь «левополушарного» человека монотонна, утрачивается выразительность интонаций, больной плохо различает голоса говорящих людей, резко ухудшается распознавание интонаций. Человек перестает узнавать и неречевые звуки — смех, кашель, звуки, издаваемые животными или транспортом, и т. д. Иначе говоря, у «левополушарного» человека нарушаются все виды образного слухового восприятия, восприятие же речевых сигналов и отвлеченное мышление даже активизируются.
У «правополушарного» человека (у которого выключено левое полушарие и работает только правое) отмечается резкое обеднение словаря, исчезают слова, обозначающие отвлеченные понятия, он понимает только короткие, просто построенные фразы, сам же говорит обычно отдельными словами. Тем не менее, несмотря на скудость словаря, у больного сохраняется интонационный рисунок речи, он прекрасно различает голоса, интонации других людей, с легкостью узнает различные неречевые звуки, музыкальные мелодии. Образное восприятие у «правополушарного» человека обострено по сравнению с нормой, а восприятие речи

и отвлеченное мышление — ухудшены, заторможены.
Изучение межполушарных отношений позволило сделать вывод о том, что каждое полушарие представляет собой целостную систему, которая обслуживает определенный вид мышления — образный (правое полушарие) или отвлеченный, словесный (левое полушарие).
19
Таким образом, речевая «специализация» полушарий — явление не врожденное, а вырабатываемое. Но под влиянием каких причин симметричный мозг маленьких детей превращается в асимметричный мозг взрослого человека? Этот вопрос мы рассмотрим несколько позднее.
Уточним, что такое органы речи
Трехлетняя Машенька с упреком спрашивает своего плюшевого мишку: «Ну почему ты не говоришь? Ведь у тебя есть язычок — значит, ты можешь говорить?!»
Некоторые взрослые люди, подобно Машеньке, представляют себе, что речь — это функция органов артикуляции: губ, языка, гортани и т. д. На самом деле это не так.
Речь — это прежде всего результат согласованной деятельности многих областей головного мозга. Так называемые артикуляторные органы лишь выполняют приказы, поступающие из мозга.
Различают речь сенсорную — понимание того, что говорят другие, и моторную — произнесение звуков речи самим человеком. Конечно, обе эти формы очень тесно связаны между собой, но все же они различаются. Важно также, что сенсорная и моторная речь осуществляется разными по преимуществу отделами мозга.
Еще в 1861 году французский нейрохирург П. Бро-ка обнаружил, что при поражении мозга в области второй и третьей лобных извилин человек теряет способность к чле нораздельной речи, издает лишь бессвязные звуки, хотя по нимает то, что говорят другие. Эта речевая моторная зона, или зона Брока, у правшей находится в левом полушарии мозга, а у левшей в большинстве случаев — в правом.
Немного позже — в 1874 году — другим ученым, Э. Вернике, было установлено, что имеется и зона сенсор ной речи: поражения верхней височной извилины приводят к тому, что человек слышит слова, но перестает их
20
понимать — утрачиваются связи слов с предметами и действиями, которые эти слова обозначают. При этом больной может повторять слова, не понимая их смысла. Эту зону назвали зоной Вернике.
Понимание чужой речи начинается с того, что происходит различение воспринимаемых слов, их узнавание; этот процесс основан на том, что в коре головного мозга вырабатываются нервные связи, благодаря которым различные звукосочетания связываются в слова. В слове звуки следуют один за другим в определенном порядке, и это приводит к установлению связей между ними. Иначе говоря, вырабатывается система связей. Благодаря этому и получается не просто несколько разрозненных звуков, а целое слово. Но не только звуки связываются в слова. Далее эти звукосочетания (уже как целое слово) связываются со многими ощущениями, получаемыми от предмета, который обозначается этим словом. Например, в слове «мама» прежде всего вырабатываются связи между звуками «м-а-м-а»; затем слово «мама» ассоциируется в мозгу ребенка со зрительными,

осязательными и другими ощущениями от матери, и вот теперь малыш начинает понимать слово «мама». При другой последовательности этих же звуков получается слово «ам-ам» — здесь тоже вырабатывается система связей между звуками, образуется новое слово, которое далее связывается с комплексом ощущений от еды.

Можно привести множество таких примеров. Но здесь важно подчеркнуть общий принцип развития понимания. Для того чтобы ребенок понял, что слово относится именно к этому предмету, он должен хорошо слышать слово и при этом видеть и трогать предмет. Только после того как зрительные, осязательные и другие ощущения от предмета несколько раз совпадут со слышимым словом, устанавливаются связи между словом и предметом. Теперь достаточно сказать: «Идем ам-ам!» — и ребенок потянется к столу, открывая рот, а мы станем радоваться: «Понял, понял!»

Совершенно так же приобретают названия и действия. Например, малышу говорят: «Покажи носик», — и при этом учат, как показать рукой нос. После того как эти слова

21 https://logoped.name/rebenok-uchitsya-govorit/

несколько раз совпадут с выполнением действия, ребенок уже сам будет проделывать нужное движение в ответ на фразу: «Покажи носик».

Таким образом, понимание речи возможно только тогда, когда у ребенка развит слух и в мозгу происходит образование новых нервных связей между слышимыми звукосочетаниями и другими ощущениями.

Местом, где формируются связи между звуками речи, является зона Вернике. Здесь, как в своеобразной картотеке, хранятся все усвоенные ребенком слова (точнее, их звуковые образы), и всю жизнь мы пользуемся этой «картотекой». Если произошло кровоизлияние или другое поражение в области верхней височной извилины, то хранящиеся там звуковые образы слов распадаются, и человек перестает понимать слова[1].

Выработка связей между звуками речи и другими ощущениями происходит в иных областях коры мозга, об этом подробнее будет рассказано дальше.

Итак, понимание смысла слов осуществляется мозгом.

Также и моторная речь прежде всего результат деятельности мозга, который является законодательным органом. Там происходит отбор движений, нужных для произнесения тех или иных звукосочетаний, устанавливается их последовательность, т. е. составляется программа, по которой должны действовать мышцы артикуляторного аппарата.

Произнесение звуков речи (артикуляция) требует ко-, ординации движений губ, языка, гортани, участия полостей рта и носоглотки (рис. 3), дыхательных движений. Попробуйте, например, произнести звук «а» или «л» — и вы сразу почувствуете, как много различных мышц приводится в действие. Так, для артикуляции звука «л» кончик языка прижимается к альвеолам верхних зубов, между боковыми краями

[1] Описанный процесс «опознания» слышимых звукосочетаний лежит в основе так называемого речевого (или фонематического) слуха. Если у ребенка имеется дефект зоны Вернике, то он как бы остается глухим к словам, хотя слух как таковой у него не нарушен. — *Здесь и далее примечания автора следуют без пометы.*

22

языка и верхними зубами пропускается струя воздуха, средняя часть языка

опускается, а корень его приподнимается; участвуют и неречевые мышцы — дыхательные и брюшной пресс. Все эти движения согласованы между собой, т. е. производятся в определенной последовательности, иначе звук не получится. Видите, как сложен механизм артикуляции одного — только одного — звука! Если же попытаться произнести звукосочетание (хотя бы такое, кажется, простое, как «мама»), задача во много раз усложнится.

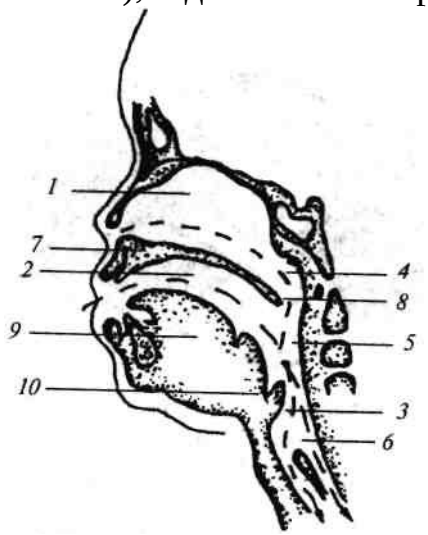


Рис. 3. Артикуляторные органы человека:
1 — полость носа; *2* — полость рта; *3* — полость гортани; *4* — верхняя часть носоглотки; 5— средняя часть носоглотки; *6*— нижняя часть носоглотки; 7— верхняя челюсть; *8* — мягкое нёбо; 9— язык; *10*— надгортанный хряш

Вся работа по формированию двигательных речевых программ происходит в зоне Брока. Поэтому при поражении этой зоны коры человек может издавать только нечленораздельные звуки, а связать их в слова не в состоянии. Уже в наше время большую работу по составлению «карты» речевых зон мозга вел канадский нейрохирург У. Пенфилд.

23

Вместе со своими коллегами Г. Джаспером и Л. Робертсоном Пенфилд у больных, страдающих эпилепсией, удалял очаг болезни в мозге.

Среди оперированных больных было довольно много таких, у которых эпилептический очаг (например, рубец в мозговой ткани после травмы и т. п.) находился в какой-нибудь из речевых областей, тогда приходилось удалять и ее. Больной избавлялся от эпилептических припадков, но у него возникали расстройства речи. За состоянием речи этих больных велись длительные наблюдения.

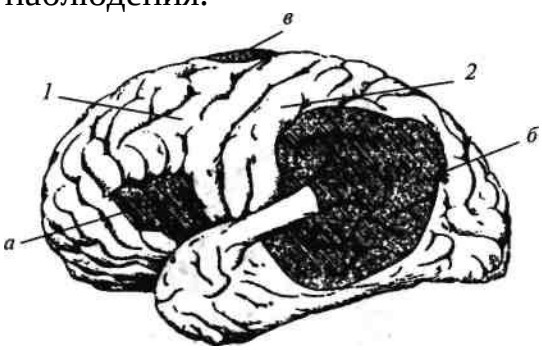


Рис. 4. Карта речевых зон **У.** Пенфилда:
а — передняя (Брока); *б*— задняя (Вернике); *в* — дополнительная; 1— перед

няя центральная извилина (область двигательных проекций); *2*— задняя цент
ральная извилина (область чувствительных проекций)

В результате таких наблюдений Пенфилд уточнил во прос о речевых областях коры больших полушарий — они показаны на рис. 4. Кроме зоны Брока (которую он назвал передней речевой областью) и зоны Вернике (задняя рече вая область), Пенфилд обнаружил дополнительную, или верхнюю, речевую область, которая играет вспомогатель ную роль. Ему удалось также показать тесную взаимосвязь всех трех речевых областей, которые действуют как единый речевой механизм. Когда у больного удаляли одну из рече вых зон коры, возникавшие при этом нарушения речи через некоторое время становились меньше (хотя и не про ходили полностью). Это означает, что оставшиеся речевые

24

области в какой-то мере брали на себя функции удаленной речевой зоны. Так проявляется принцип надежности в обеспечении чрезвычайно важной для человека речевой функции. Речевые зоны в этом отношении отличаются от многих других зон коры. Если, например, удаляется часть коры зрительной или слуховой области, то нарушенные функции восстановить невозможно.

Для правильного протекания речевого акта необходимо очень точное согласование работы речевых зон. Допустим, ребенок хочет позвать мать. Из зоны Вернике, где хранится звуковой образ слова «мама», программа того, что нужно сказать, передается в зону Брока. Здесь формируется двигательная программа произнесения слова, а отсюда уже поступают импульсы в область двигательных проекций артикуляторных органов.

Весь этот сложный процесс является саморегулирующимся, иными словами, одно звено акта автоматически включает в себя следующее.

Все речевые области находятся в левом полушарии головного мозга. Правое полушарие тоже может «научиться» управлять речью, т. е. в нем могут сформироваться речевые зоны; это происходит у левшей, а также в случаях, если пострадало левое полушарие. Это довольно часто наблюдается при родовых травмах или серьезном повреждении левого полушария в раннем детстве. Есть описания таких случаев и в более старшем возрасте. Так, Л. Вулдридж описывает случай, когда после полного удаления левого полушария (по поводу опухоли) у тринадцатилетнего мальчика-правши речь через короткое время полностью восстановилась.

Вопрос о том, в какой мере правое полушарие становится ведущим у левшей, изучается многими исследователями, но до сих пор единого мнения по этому вопросу нет. При нормальной речи работа обоих полушарий согласована очень точно.

Не правда ли, теперь становится очевидным, что органом **речи, по сути дела, является мозг — в нем происходит понимание слышимых слов, в нем же формируются программы движений, которые нужны для артикуляции звуков**

25

и звукосочетаний речи, отсюда идут команды к речевым мышцам. Теперь, когда мы уяснили это, можно перейти к следующим вопросам.

Механизмы согласования в мозгу

Выше мы уже говорили, что, для того чтобы человек понял слово, необходимо

образование в его мозгу связей между звуками, из которых слагается слово, и что отбор движений артикуляторного аппарата и последовательность выполнения этих движений также обеспечиваются выработанными в мозгу связями. Что же это за связи и как они возникают?

Мозг отвечает на все воздействия из внешней среды (зрительные, звуковые, температурные и другие), а также на ощущения самого организма (голод, жажда, усталость и т. д.). Ответные реакции или рефлексы бывают врожденными (их называют еще инстинктивными) и приобретенными в жизненном опыте индивида, выработанными.

Чтобы получить врожденные реакции, не требуется предварительной подготовки, никаких особых условий, по этому И. П. Павлов называл их безусловными. Так, новорожденный отвечает сосанием на прикосновение к его губам, зажмуривается при попадании яркого света в глаза и т. д. без всякого обучения. Это происходит потому, что нервные пути (связи), по которым осуществляются врожденные рефлексы, формируются уже в ходе развития нервной системы и к рождению ребенка они готовы и могут функционировать.

Но вот на третьем месяце жизни ребенок начинает делать сосательные движения при виде бутылочки с молоком — это уже результат жизненного опыта младенца, а не врожденная реакция. Для выработки такого рефлекса нужны определенные условия: вид бутылочки с молоком дол жен несколько раз совпасть с сосанием молока, вид бутылочки должен предшествовать началу сосания и т. д. Поскольку нужны эти и ряд других условий, чтобы реакция

26

выработалась, такие вырабатываемые реакции названы условными. Пути, по которым они осуществляются, тоже вырабатываются (при описанных условиях) и называются условными связями.

Количество безусловных рефлексов довольно ограниченно. Наиболее важные из них — пищевые, защитные, ориентировочные, половые, родительские, подражательные. Они представляют собой основу, на которой строится грандиозная по сложности и объему деятельность по выработке условных рефлексов. Число же вырабатываемых на базе каждого безусловного рефлекса новых условных рефлексов огромно, по сути дела, оно не поддается учету.

К каким же рефлексам относятся речевые? Конечно, в осуществлении речевого акта принимают участие как врожденные, так и выработанные рефлексы. Первые, так называемые предречевые реакции — гуление, свирель, лепет. У всех правильно развивающихся детей они проявляются в одни сроки и в одинаковой форме — а значит, не являются результатом обучения. Гуление бывает даже у глухих от рождения малышей (правда, у них оно скоро замирает). К врожденным реакциям относятся и первые проявления звукоподражания у детей от двух до семи месяцев: при имитации артикуляторной мимики ребенок непроизвольно издает соответствующий звук.

Постепенно между слышимыми звуками и теми движениями губ, языка, гортани и т. д., которые нужны для произнесения этих звуков, устанавливаются условные связи. Теперь, услышав звук речи и не видя мимики взрослого, ребенок пытается воспроизвести его — звукоподражание приобретает условнорефлекторный характер. Эти условные связи вырабатываются очень рано — в первые месяцы

жизни детей.
Когда ребенок начинает произносить слова, то это тоже всегда результат обучения, т. е. результат выработки систем Условных связей. Здесь используются и те связи, которые были получены при сочетании звуков речи и движений артикуляторных органов, и те, которые вырабатываются при сочетании звуков речи между собой. Каждое слово есть
27
стереотип определенных звукосочетаний, каждая фраза - стереотипное сочетание слов. Последовательность входящих в стереотип элементов закрепляется, и, если дается один элемент стереотипа, ребенок воспроизводит остальное. На пример, вы говорите «тик» — «так» договаривает ребенок привычное сочетание слов «тик-так».
Но это еще не все. Нужно иметь в виду, что путь от центра к периферии, т. е. от мозга к речевым мышцам, составляет только часть механизма речи. Другая его часть -обратные связи. Они идут с периферии, от мышц к центру и сообщают в мозг о положении всех участвующих в артикуляции мышц в каждый отрезок времени. Это дает возможность мозгу внести нужные поправки в работу артикуляторных органов еще до того, как звук произнесен. Так осуществляется своеобразный мышечный контроль над процессами артикуляции. Кроме того, есть и слуховой контроль — слово, которое ребенок произносит, сопоставляется с хранящимся в зоне Вернике эталоном, образцом этого слова. В отличие от мышечного контроля, слуховой действует несколько позже, когда слово уже произнесено. В нашем объяснении движение нервных импульсов от мозга к мышцам и от мышц к мозгу показано отдельно, на самом же деле они протекают почти одновременно, с разницей в тысячные доли секунды.
Слуховой и двигательный контроль у детей можно наблюдать постоянно. Вот Леша (2 года 2 месяца) пытается произнести слово «шишка»: «сишка»... «шиска»... Мальчик уже запомнил слово «шишка», т. е. эталон в зону Вернике заложен, но артикуляция еще не отработана, и при сопоставлении образца со звукосочетаниями «сишка», «шиска» и т. п. получается несоответствие. Ребенок теперь улавли вает его и поэтому снова и снова пытается произнести это трудное для него слово.
Когда словесные шаблоны уже зафиксировались в моз гу, дети подолгу с трогательным усердием стараются выго ворить то или другое слово, подгоняя его под образец. По смотрите, как реагирует малыш на попытки взрослого под делаться под его речь. Миша двух с половиной лет вместо
28
«обратно» говорит «абанта». Когда же во время прогулки отец шутливо предлагает: «Ну, а теперь пошли абанта», — Миша сердито возражает: «Что за абанта?! Надо говорит аба... аба... абанта», — лицо его делается плаксивым. Слуховой контроль подсказывает мальчику, что «абанта» не очень-то похоже на «обратно», но добиться правильной артикуляции он пока не может.
Бабушка Вити (ему 2 года 7 месяцев) носит пенсне, которое часто теряет и то и дело ищет. При очередной потере Витя сочувственно спрашивает: «Опять песны потеряла?» — «Да, — смеется бабушка, — опять песны потеряла!» Витя морщится и укоризненно замечает: «Ну кто говорит песны? Скажи пес... пес... пес... Скажи как надо!»
Подобные случаи представляют собой яркую иллюстрацию того, как идет у ребенка

сличение слышимого звукосочетания с тем эталоном слова, который был ранее закреплен. (Кстати, это показывает также, почему недопустимо подделываться под детскую речь, коверкать слова. Если вы имеете привычку сюсюкать с ребенком, то это нарушает процесс выработки у него словесных эталонов.)

Итак, можно сказать, что речь имеет в своей основе как врожденные рефлексы, так и системы выработанных, т. е. условных рефлексов. Они и составляют тот механизм согласования, который делает возможной координированную деятельность многих отделов мозга, необходимую для того, чтобы человек мог говорить.

Однако люди не только говорят, но и думают словами. Давайте посмотрим, что это такое — словесное мышление.

Мышление словами

Основная задача мозга, как считал И. П. Павлов, — восприятие и переработка сигналов, поступающих из внешней среды.

Мозг животных отвечает лишь на так называемые непосредственные (т. е. прямо действующие на нервную систему) раздражители: то, что животное сейчас видит,

29

слышит, обоняет и т. д. Отдельные ощущения и комплексы ощущений — из них слагаются представления, впечатления — являются сигналами, по которым животное ориентируется в окружающем мире. Одни сигналы предупреждают об опасности, другие — о получении пищи и т. д. Кошка дает агрессивную реакцию при виде собаки, но с мурлыканьем бежит навстречу хозяйке; комплекс ощущений «собака» служит сигналом того, что надо приготовиться к за щите, а комплекс ощущений «хозяйка» — сигналом того, что сейчас дадут поесть и приласкают.

Отражение в мозгу действительности в форме непосредственных ощущений И. П. Павлов назвал первой сигнальной системой действительности, а сами ощущения - первыми сигналами действительности. Он указывал, что первая сигнальная система у нас, людей, общая с животными, так как и у нас есть ощущения, представления, впечатления от того, что нас окружает, с чем мы соприкасаемся. Вы любуетесь формой и красками цветка, чувствуете его аромат, т. е. получаете непосредственные ощущения, первые сигналы действительности. Вы почувствовали запах розы или лимона, и у вас сейчас же возникло представление о самом цветке и плоде — это следы непосредственных ощущений (вернее, их комплексов). Однако у человека все явления действительности отражаются в мозгу не только в форме ощущений, представлений и впечатлений, но и в форме особых условных знаков — слов.

«Слово составило вторую, специально нашу (т. е. человеческую. — *М. К.)* сигнальную систему действительности, будучи сигналом первых сигналов»[1], — говорил И. П. Павлов. Он подчеркивал, что, с одной стороны, слово удаляет нас от действительности, так как здесь отсутствуют непосредственные ощущения (например, слово «роза» не передает ни формы, ни аромата этого цветка, так же как слово «лимон» не вызывает ни зрительных, ни вкусовых, ни обонятельных ощущений — эти слова могут лишь оживить следы

[1] *Павлов И. П.* Полн. собр. трудов. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1 Т. 3. С. 568.

30

ранее полученных непосредственных ощущений), но, с другой стороны, слово дает больше сведений о предмете, чем непосредственные ощущения, — слова «лимон» или «роза» совмещают в себе множество ощущений от множества лимонов,

множества роз — они стали понятиями.
Именно потому, что слова обобщают множество непосредственных раздражителей, они могут вызывать все те реакции, которые вызывали эти раздражители. Слово «мама», например, обобщает все те ощущения, которые ребенок получает от матери — ее внешности, голоса, прикосновений и т. д. Няня говорит двухлетнему Коле: «Мама идет», — и он радостно бросается к двери, как будто уже увидел ее. Вместе с тем слово «мама» для Коли уже не просто обозначение одного определенного лица. В этом же возрасте, увидев кошку с котятами, он воскликнул: «Кися-мама!» Ребенок смог перенести слово на новый объект, т. е. оно приобрело для него уже обобщающее значение, стало понятием.
Как видно из определений, которые давал И. П. Павлов, слово можно оценивать как обобщающий сигнал («сигнал сигналов») лишь в том случае, если оно обозначает не один какой-то предмет, а множество их. Одно и то же слово «цветок» может быть сигналом одного предмета (когда ребенок познакомился еще только вот с этим одним цветком) и понятием (когда слово стало обозначать то существенное, что ребенок выделил во множестве виденных им цветов). Когда слово обозначает только один предмет или действие по отношению к одному предмету («Покажи носик!», «Дай ручку!»), мы не можем говорить, что это настоящее полное понимание смыслового содержания слова. Для маленького ребенка есть конкретная ложка, елка, есть мама, но нет еще ложки вообще, елки вообще и т. п. — нет общих понятий. Для него понятны фразы «покажи носик», «дай ручку», но слова «давать», «показывать» тоже не стали еще понятиями. Значение слов в этот период для ребенка можно сравнивать со значением, которое они имеют для животных. Собака, например, дает правильные реакции на многие словес-ные сигналы («Дай лапу!», «К ноге!» и т. д.), но для нее это, собственно, не слова, а звуковые сигналы (как, например,
31
свист, стук). Для маленьких детей слова тоже пока являются лишь звуковыми сигналами и не имеют того обобщающего значения, которое они получают позже. Значит, реакция малыша на слова в тот период, о котором здесь говорится, еще нельзя считать проявлением деятельности второй сигнальной системы. Поэтому же нельзя расценивать как про явление второй сигнальной системы каждое слово, которое произносит ребенок. Например, малыш 1 года 6 месяцев услышав слова матери, что она безумно устала, повторяет за ней: «Безюмана, безюмана!» Конечно, такое повторение слов есть простое звукоподражание, как у попугая или скворца. Иногда ребенок выучивает и повторяет слово как будто совершенно осмысленно. Лева в 1 год 2 месяца при прощании научился махать ручкой и говорить: «Ди-да-да», т. е. до свидания. Юля в 1 год, когда ее усаживают за стол, кричит: «Дай-дай-дай!» Можно привести множество таких примеров, когда малыш произносит слова, вполне соответствующие по смыслу ситуации. Но порой он произносит эти слова совсем некстати, и вот тут-то и выясняется, что настоящего пони мания слова еще нет, а есть заученная звукоподражательная реакция.
Нередко приходится наблюдать, что такая реакция воз никает на какой-то элемент той обстановки, с которой связано слово. Тот же Лева энергично машет рукой и говорит «ди-да-да» (до свидания), когда при нем открывают дверцу шкафа или буфета. Из этого ясно видно, что двигательная и речевая реакции мальчика еще не

имеют смысла прощания, они являются лишь подражанием действиям взрослых и их словам.
Это наблюдается и у более старших детей. Иногда обнаруживается, что дети повторяют слова, которые для них не имеют не только обобщающего значения, но ничего еще не обозначают. Вот Лена (3 года 4 месяца) декламирует стихотворение «На парад идет отряд». Оно звучит у нее так:
Аппаят идет наряд, Левой-правой, левой-правой, Он уже дырявый...
32
Очевидно, что для девочки это просто набор звукосочетаний, среди которых выделяются два-три слова, имеющие для нее смысл, но они никак не вяжутся друг с другом.
Другой случай: в старшей группе детского сада готовят к празднику инсценировку, где «командир» вскакивает верхом на лошадь-палочку и командует: «По коням!» Исполнитель этой роли в день выступления заболел, и его заменил другой мальчик, который очень эмоционально провел роль, но, вскакивая на лошадь, закричал не «По коням!», а «Покойник!» Никого из «солдат» такая команда не смутила, они весело вскочили на «коней» и поскакали.
Как выяснилось позже, ни один ребенок в группе не понимал, что значит «по коням», хотя все прекрасно знали слово «конь». Новое ударение сделало слово неузнаваемым, и оно действовало просто как звуковой сигнал.
Все это показывает, что не только для самых маленьких, но и для более старших детей слово не всегда имеет сигнальное значение, а тем более — широкое обобщающее значение...
У здорового взрослого человека вторая сигнальная система является главенствующей, она определяет его поведение, но и первая сигнальная система также постоянно дает о себе знать. Ведь мы всегда осознаем, насколько наши мысли, умозаключения соответствуют реальной действительности, — в этом и проявляется влияние первой сигнальной системы.
И. П. Павлов указывал, что при ведущей роли второй сигнальной системы характер ее взаимодействия с первой может быть различным у разных людей.
У некоторых людей отражение действительности происходит преимущественно через слова — «сигналы сигналов», а непосредственные зрительные, звуковые и другие образы внешнего мира у них сравнительно слабы и бледны. Такие люди могут плакать, читая чеховского «Ваньку», и при этом в жизни быть равнодушными к детям.
У других людей, напротив, непосредственные ощущения и впечатления более ярки и сильны. Соответственно
33
и роль первой сигнальной системы в высшей нервной деятельности этих людей значительно больше, однако и у них вторая сигнальная система является главенствующей.
Первый тип, характеризующийся относительной слабостью первой сигнальной системы, И. П. Павлов назвал «мыслительным», а второй тип, отличающийся относительно «сильной первой сигнальной системой, — «художественным».
Еще раз хочется подчеркнуть, что в таком делении речь идет лишь о сравнительной силе первой сигнальной системы у людей разного типа, а не о сравнительной силе

первой и второй сигнальных систем у них.
Характеризуя различные типы, И. П. Павлов говорил: «...один хорошо думает, но не конкретно, не реально, связь между первой и второй сигнальными системами у него довольно рыхлая, а другой, наоборот, думает также умно, также по логике, но имеет постоянную тенденцию за словом видеть реальное впечатление, т. е. первые сигналы, -он с окружающей действительностью сносится сильнее, чем первый. Так что и для нормальных умов степень отношения к действительности дает себя знать»[1].
Довольно редко встречается средний, или гармонический, тип, у которого сила обеих сигнальных систем очень хорошо уравновешена.
Чрезвычайно важно отметить, что формирование у человека того или иного типа нервной деятельности — художественного, мыслительного или гармонического — Пав лов связывал с условиями жизни и воспитания, т. е. социальными воздействиями. Он подчеркивал, что в силу того, что образ жизни разных слоев населения на протяжении многих поколений отличался, люди и разделились на мыслительный, художественный и средний типы.
Изучение высшей нервной деятельности ребенка показывает, что только на первом году жизни можно наблюдать проявление первой сигнальной системы в «чистом виде» — когда ребенок еще не понимает слов и не говорит
[1] Павловские среды: М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1949. **Т.** 3. С. 320.
34
сам. В этот период поведение его определяется тем, что доступно слуху, зрению, обонянию, вкусу и т. д.
Для маленьких детей непосредственные ощущения и впечатления гораздо более сильные раздражители, чем слова. В лаборатории Н. И. Красногорского[1] на детях от трех до семи лет провели такие исследования. При зажигании синего света дети получали засахаренную клюкву, а при зажигании красного — ничего не получали[2].
Когда у детей таким образом были выработаны условный пищевой рефлекс на синий свет и его задержка, торможение — на красный, приступили к самой интересной части работы: при включении синего света ребенку говорили, что горит красный, и, наоборот, при включении красного света говорили, что горит синий свет. Оказалось, что у всех ребятишек 3—4 лет реакция получалась не на слова, а на тот свет, который горит на самом деле. Когда вспыхивала синяя лампочка, ребенок открывал рот, чтобы получить клюкву, хотя ему говорили, что горит красный свет. Некоторые даже спорили: «Нет, ты путаешь — это синий огонек, а не красный!» Значит, для детей младшего дошкольного возраста действие непосредственного раздражения (света, который они видели) было сильнее влияния слова. Дети в возрасте около пяти — пяти с половиной лет путались и реагировали то на слова, то на цвет горящей лампочки. Это означает, что, хотя вторая сигнальная система у них уже формировалась и давала о себе знать, непосредственные ощущения (первая сигнальная система) были пока сильнее. Дети же шести лет и старше в этих опытах почти в 60% проб реагировали именно на слово, а не на горящий свет, т. е. слово становилось для них более сильным сигналом. Нужно все же оговориться, что довольно быстро реакции этих детей корригировались, подправлялись непосредственными ощущениями: при повторных
1 Н.И. Красногорский был учеником И. П. Павлова и одним из первых начал

изучать работу мозга у детей методом условных рефлексов.
[2] Предварительно проверяли, что дети различают цвета и знают их названия.
35
пробах старшие дети тоже начинали ориентироваться на цвет загоревшейся лампочки. Иначе говоря, первая сигнальная система давала знать, насколько характер словес ного сигнала был согласован с реальностью.
Эти отношения очень ярко проявляются и в жизни, а не только в опытах. Вот две девочки — Марина 8 лет и Таня 9 лет — переехали на дачу и с любопытством смотрят на цепную собаку, охраняющую двор. Невдалеке прибита дощечка с надписью: «Осторожно, злая собака», но на самом-то деле Тарзан очень добродушный пес. Он виляет хвостом, ложится кверху лапами и всячески заигрывавает с девочками, но они боятся подойти. Когда их стали уговаривать, что Тарзан их не тронет, девочки возразили: «Но ведь написано же, что он злой. Что он сию минуту ласкается, так это ничего не значит, — он и хватить может, раз вообще-то злой!» Здесь слово оказалось сильнее непосредственного впечатления. Однако в этом возрасте обе сигнальные системы уже хорошо связаны между собой, через пару дней девочки убедились, что надпись на дощечке несправедлива, и дружба с Тарзаном наладилась.
Этот пример показывает не только характер взаимодействия сигнальных систем, но и то, в чем именно заключается сила слова: оно сразу дает общее представление о предмете и отодвигает на второй план непосредственные впечатления. Это допускает гораздо более быструю и точную ориентацию в явлениях.
Регулирующая роль второй сигнальной системы, близкая к той, которая наблюдается у взрослых, может быть по лучена у детей примерно к 10 годам, но не окончательно. В переходном возрасте (с 11—13 лет — у девочек и с 13-15 — у мальчиков) отношения сигнальных систем вновь меняются. По наблюдениям болгарского ученого П. Балевского, речь у подростков в эту пору замедляется, словарь как бы становится беднее, для того чтобы получить исчерпывающий ответ на какой-нибудь вопрос, нужно повторить его несколько раз, задать дополнительные вопросы. Это заставляет предполагать ослабление деятельности второй сигнальной системы и как результат этого — усиление функ
36
ции первой сигнальной системы. Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что действительно скорость образования условных рефлексов на непосредственные (зрительные, слуховые, осязательные) раздражители теперь снова возрастает, в то время как выработка условных рефлексов на словесные сигналы затрудняется. Это связано с гормональными перестройками в организме, которые влекут за собой ослабление высшего функционального уровня деятельности коры.
Через полтора-два года снова и теперь уже стойко устанавливается взаимодействие сигнальных систем, характерное для взрослого человека, т. е. с превалированием роли второй сигнальной системы. Первая сигнальная система у одних может быть сильнее, у других — слабее, но у всех она теперь находится под контролем второй сигнальной системы.
Здесь хочется обратить внимание еще на одно очень важное в практическом отношении обстоятельство. Родители в семье и воспитатели в детских учреждениях прилагают много усилий к тому, чтобы как можно раньше дать больше знаний

детям, сформировать у них системы понятий. Иными словами, работа с детьми направлена главным образом на развитие и тренировку второй сигнальной системы. Так, у детей искусственно создается тенденция к формированию «мыслительного» типа нервной деятельности. Особенно сильно эта тенденция проявляется в отношении детей, растущих в условиях большого города. Между тем еще И. П. Павлов подчеркивал, что «мыслительный» тип — тип обедненный, так как вследствие слабости непосредственных ощущений жизнь этих людей проходит мимо природы и всего того, что дает искусство.

В семье, где с ребенком (чаще всего единственным) очень много занимаются — читают ему, рассказывают и т. д., — все непосредственные ощущения и впечатления искусственно затормаживаются, и поэтому они оказываются скудными и бледными. Таким образом, вторая сигнальная система рано приобретает значение, несвойственное ей в этом периоде развития ребенка, и гармоническое

37

соотношение «чувственного» восприятия мира и отвлечен ного словесного мышления нарушается.

Пятилетняя Наташа увидела букет пионов. «Мама, а как ты думаешь, в таком цветке Дюймовочке ведь неудобно было бы жить?» Маму не огорчило, что цветы вызвали у ее дочки лишь литературную ассоциацию, а сами по себе не привлекли ее внимания. Они и дальше говорили только о том, какие цветки были бы подходящим домом для Дюймовочки, — мама и сама лишь мельком взглянула на чудесный букет.

Вот еще случай. Маленькая девочка в автобусе теребит за рукав отца: «Папа, посмотри на Неву!» — «Ну что? Нева как Нева». — «Да нет же, — взволнованно настаивает девочка. — Когда мы ехали к бабушке, Нева была серая, а сейчас — синяя-синяя!» Но папа не разделил ни волнения, ни интереса дочери, он только сердито заметил: «Лучше посмотри, какое грязное стекло, а ты носом прижимаешься».

В случаях, подобных описанным, родители упускают очень удобный момент для того, чтобы сосредоточить внимание ребенка на тех непосредственных ощущениях, которые он получает сейчас. Если ребенок сам чем-то заинтересовался, это особенно легко сделать. Поэтому очень важно не подавлять реакций детей на то, что они видят, чувству ют, а усиливать их, проявляя интерес, удивление и т. д.

В детских учреждениях (яслях, детских садах) теперь уделяется много внимания так называемому сенсорному воспитанию, т. е. воспитанию разных форм анализа явлений внешней среды: зрительного, слухового, зрительно-пространственного и т. д. Это и есть, по сути дела, тренировка первой сигнальной системы. Но в детском коллективе не всегда возможна достаточная индивидуальная работа с каждым ребенком в этом направлении. Поэтому родители во время прогулок, игры с малышом дома должны стараться уделить внимание этой стороне его развития. Всегда полез но показать ребенку на облака, цвет неба, на цветы, мимо которых он проходит, дать их понюхать, а дома попросить его припомнить, какие это были цветы, может быть, нари

38

совать их. Подобные занятия помогут более прочному закреплению непосредственных ощущений и впечатлений, и этим будет закладываться хорошая

основа для последующего формирования второй сигнальной системы.
Теперь, когда мы познакомились в общих чертах с тем, что представляет собой речь и какую она играет роль в развитии отвлеченного словесного мышления, давайте проследим более подробно ход ее развития у ребенка.

Глава 2. РЕБЕНОК УЧИТСЯ ПОНИМАТЬ НАС

Понять друг друга не всегда просто

Известная русская поговорка гласит: «Слово принадлежит наполовину тому, кто говорит, а наполовину тому, кто слушает». Это означает, что и для того человека, который говорит, и для того, к кому он обращается, произносимые слова должны иметь какое-то определенное, и притом близ кое, содержание. «Можно войти?» — «Пожалуйста», — люди поняли друг друга, так как для обоих эти слова означают одно и то же.
Иногда такое понимание бывает только кажущимся. Вот один из многих случаев, с которыми мне пришлось столкнуться во время поездки в Польшу. Варшавские коллеги были так любезны, что в течение месяца провожали меня от гостиницы до университета и обратно, хотя я их все время уверяла, что запомнила дорогу. Лишь позднее выяснилось, что по-польски «запоментать» значит «забыть» (это близко к русскому слову «запамятовать»), и слова «запомнила дорогу» мои друзья понимали как «забыла дорогу» и, вероятно, удивлялись, какая беспамятная гостья попалась.
Дети до известной степени иностранцы в нашей взрослой среде — они должны усвоить не только требуемые фор мы поведения, но и наш язык. Взрослые не всегда оценивают всю сложность этой задачи.
Когда нам нужно что-то объяснить, спросить и т.д., то проще всего это сделать с помощью слов, не правда ли? Обращаясь к детям, мы обычно и используем этот самый

легкий и удобный для нас способ. Мама и папа, бабушка и дедушка дома, воспитательница и няня в детском саду — все объясняют детям, спрашивают их, отдают им распоряжения с помощью слов. При этом кажется, что произносимые слова понятны ребенку в такой же мере, как самому говорящему. Между тем это далеко не так. Часто ребенок вкладывает в слово совсем не то содержание, которое в него вкладываем мы: иногда сужает его, иногда расширяет. Возьмем, казалось бы, простое слово «посуда» — кто не знает, что оно означает? Но вот мама просит шестилетнюю Таню унести со стола на кухню всю чайную посуду. Девочка отнесла чашки с блюдцами и побежала играть, а чайник, тарелочки, розетки, ложки оставила на столе. Мама рассердилась, а Таня настаивает: «Я всю посуду унесла, всю!» Здесь нет со стороны девочки упрямства или нежелания помочь маме — она добросовестно выполнила поручение в меру своего понимания. Недоразумение заключалось в том, что для Тани слово «посуда» означает только чашки и блюдца, а для мамы это же слово обозначает гораздо более широкий круг предметов.
Конечно, не только слово «посуда», но и очень многие другие для Тани имеют значительно более бедное содержание, чем для мамы. Мы же не всегда осознаем это и поэтому часто сердимся на детей напрасно.
Иногда маленькие дети понимают взрослого буквально, не улавливая того, что некоторые слова взрослых — просто образное выражение.

Усталая бабушка укладывает спать трехлетнюю Маришку и говорит: «Когда ты ляжешь спать, у меня прямо праздник будет!» Девочка долго вертится, не засыпает, и бабушка наконец забеспокоилась: «Что ты так долго не спишь, детка?» — «я хочу твой праздник посмотреть!» Девочка поняла слова бабушки буквально и превозмогала сон, чтобы не упустить интересное событие.

Четырехлетний Сережа гоняет на даче по двору кур. Мать вышла из дома и побранила: «Чтобы я больше этого не видела! Не огорчай меня!» Мальчик с жаром пообещал, и успокоенная мать ушла в дом: ровно через две минуты раздалось отчаянное кудахтанье кур и веселые крики Сережи.

41

Когда рассерженная мама вновь выбежала во двор, сын с недоумением спросил: «А разве тебе было видно?» Мальчик понял слова матери не как запрещение гонять кур, а как предупреждение, чтобы ей это не было видно.

Бывают случаи, когда взрослый употребляет слова в ироническом смысле, и ему кажется, что и ребенок дол жен оценивать ситуацию так же, понимая слова в этом же смысле.

Вот случай в средней группе детского сада. Вадик во время обеда с фырканьем ест кисель. «Вадя, как ты ешь?» раздраженно спрашивает воспитательница. «Хорошо ем!» (ест мальчик и правда с аппетитом). «Ну-ка выйди за дверь за та кую хорошую еду!» Воспитательница выгнала Вадика из-за стола за фырканье во время еды. Но понятно ли было ребенку, что произошло? Нет, он воспринял слова воспитательницы буквально и, когда позже его спросили, за что он был наказан, ответил: «За то, что ел хорошо!»

Особенно трудны для детей выражаемые словами от влеченные понятия, такие, как «вместе», «давно», «польза» и т. п.

Четырехлетняя Таня Ж. играет с куклой одна, хотя воспитательница ей несколько раз повторила, что вместе с Машей и Леной она будет делать домик для кукол. «Ты пони маешь, что значит «вместе»?» — спрашивает воспитательница. «Да, это значит с мамой».

В средней группе воспитательница объясняет, что полезно есть черный хлеб, и заключает свои слова вопросом: «Мы все будем есть за обедом черный хлеб, да?» Дети дружно ответили: «Не-ет, не надо полезно!» Выяснилось, что слова «польза», «полезно» у ребятишек очень прочно ассоциированы с лекарствами, горчичниками и т. д. «Полезно — это когда йод щиплет», «Польза — ну, что-нибудь плохое».

Как видно из этих примеров, отвлеченные понятия у детей всегда конкретизированы, связаны с какой-то одной определенной ситуацией, с определенным объектом.

Порой дети вкладывают в слово свое, совершенно неожиданное для нас содержание. Игорек 4 лет 6 месяцев ел кашу, закашлялся, ирисинки разлетелись по столу. Показы

42

вая на них, мальчик закричал: «Мама, смотри, я весь стол осыпал насмешками!» Игорю много раз читали «Гадкого утенка», а тем есть фраза о том, что все птицы осыпали утенка насмешками. Не зная, что такое насмешки, ребенок представил себе их как что-то мелкое, твердое, чем можно посыпать (т. е. здесь тоже проявилась тенденция представить образно то, что в книге было сказано в переносном смысле).

Все случаи, подобные описанным здесь, свидетельствуют о том, что детям часто бывает очень трудно уловить сущность того, что говорят взрослые. В большинстве таких недоразумений виноваты взрослые — они забывают, что уровень понимания слов у детей гораздо ниже, а переносный смысл или ирония им совсем еще недоступны.

Как же сделать, чтобы ребенок научился вкладывать в слова то же содержание, что и взрослые? Вот мы употребили слово «научился», а это означает, что мы предполагаем следующее: развитие смыслового содержания слова происходит на основе выработки условных рефлексов. Да, дело обстоит именно так, и это очень отчетливо видно, если проследить, как развивается понимание слов у детей. Попробуем это сделать.

Слово еще не сигнал

В конце первого года жизни на многие обращенные к нему слова ребенок дает правильные реакции. «Покажи носик!», «Сделай ладушки!», «Где мама?» — говорим мы, и малыш показывает нос, хлопает в ладошки и т. д. «Как много он уже понимает!» — делаем мы заключение. Значит, слова уже становятся для ребенка сигналами?

Но не будем торопиться с выводами и присмотримся внимательно к поведению восьмимесячного Алеши, который как раз «понимает» уже много слов. Няня держит его на руках и спрашивает: «Алешенька, а где мама?» Малыш, улыбаясь, поворачивается к матери. Но когда тот же вопрос был задан Алеше, лежащему в кроватке, никакой попытки искать мать он не сделал. Стоило няне взять его на руки, как он

43

опять оборачивался в сторону матери, когда его спрашивали, где она. Алешу взяла на руки мамина подруга. «Где мама?» — и опять нет ожидаемой реакции!

Итак, то, что мы сначала приняли за понимание слов, на самом деле не является таковым. Что же это такое? Специальные наблюдения показали, что **сначала ребенок начинает понимать не отдельные слова, а целые фразы.** Далее выяснилось, что и фраза воспринимается не сама по себе, а лишь как часть какого-то еще более общего воздействия на нервную систему. В примере с Алешей мы уже видели, что правильная реакция на вопрос: «Где мама?» получается лишь в том случае, если с этой фразой к нему обращаются в привычной обстановке, если говорит кто-то из близких людей, с вопросительной интонацией и т. д. Фраза здесь является частью какой-то целой картины. Если же та или иная деталь — обстановка, говорящий человек, интонация — меняется, то картина делается неузнаваемой для ребенка, и он уже не дает правильной реакции, которую от него ожидают.

На первом этапе для того, чтобы ребенок отреагировал на фразу должным образом, необходимо наличие целого ряда непосредственных раздражителей[1]. Но постепенно число раздражителей, нужных для того, чтобы вызвать реакцию уменьшается. Это хорошо видно из таблицы.

Мы видим, что в возрасте около восьми месяцев ребе нок дает правильную реакцию на фразу (например, покажет носик) только в том случае, если он сидит, если находится в привычной обстановке, если с ним говорит знакомый человек и с определенной интонацией. Сама фраза еще, собственно, значения не имеет. Это значит, что ребенок отвечает правильной реакцией не на фразу, а на всю ситуацию в

целом.
Только постепенно роль слова возрастает, и оно пре вращается в более сильную составную часть сложного раздражителя, а другие его части соответственно теряют свое
[1] Раздражителем называется всякое воздействие на нервную систему - вид предмета, издаваемый им звук и т. д. Непосредственные раздражители -зрительные, звуковые, обонятельные, осязательные и др., прямо воздействующие на органы чувств.
44
значение. Сначала безразличным становится положение тела, затем — обстановка; спустя некоторое время фразу может произносить уже и новое лицо; дольше всего сохраняется значение привычной интонации. Наконец слова становятся самостоятельными условными сигналами — ребенок отвечает на них правильными реакциями, независимо от наличия или отсутствия других «деталей картины».
Таблица 1
Развитие реакции на слово у ребенка

Возраст ребенка	Положение тела	Зрительный компонент		Слуховой компонент	
		обстановка	вид говорящего человека	интонация	слово
7—8,5 мес.	+	+	+	-	
8,5-9,5 мес.	—	+	+	+	-
9,5-10,5 мес.	—	—	+	+	-
10-10,5 мес.	—	—	—	+	+\-
10,5-12 мес.	—	—	-	— +	

Примечание. Плюс означает, что этот компонент раздражителя необходим для получения реакции, а минус— что его наличие необязательно. Знак плюс-минус означает, что роль этого компонента начинает
возрастать.
У детей, запушенных в педагогическом отношении, с которыми мало занимаются, «понимание фраз в ситуации» держится очень долго, до полутора-двух лет и даже дольше. Например, на слова «возьми ложку» они дают правильную реакцию только сидя за столом, на слова «покажи куклу» — только в ситуации игры и т. д.
Почему слова становятся со временем сильным компонентом в сложном раздражителе? В естественных условиях состав сложного раздражителя (в нашем примере: положение тела ребенка + видимая часть комнаты + вид говорящего человека + его голос + интонация + слова) не остается каждый раз строго постоянным. То ребенка держат лицом в одну сторону, то в другую; к малышу обращается то мать,
45
то няня и т. д. Наиболее постоянным членом сложного раздражителя оказываются

слова, фраза; на нее-то и закрепляется в мозгу ребенка условная связь.
Многие исследователи, изучавшие развитие понимания речи у детей (например, А. М. Леушина), находят, что сначала «единицей речи» для них будет именно фраза, а не слово. Например, во фразе «покажи носик» нужно различить два слова — «покажи» и «носик». Но дело в том, что малыш конца первого — начала второго года жизни не может этого сделать и воспринимает фразу слитно; фраза эта пока является просто звуковым сигналом к определенному движению — протягиванию руки к носу.
Только много позже, когда отдельные слова приобретут сигнальное значение, фраза станет более сложным раздражителем, чем слово. Вычленение слов из фразы — это дальнейший этап в развитии понимания речи окружающих людей.
Слово становится сигналом
В начале второго года жизни ребенок начинает усваивать названия многих предметов, т. е. слова становятся для него условными знаками, сигналами соответствующих предметов.
Это — киса, это — ложка, это — стул. Ребенок узнает и названия действий: дай, возьми, покажи, иди и т. д.
По мере того как слова связываются с предметами и действиями, они вычленяются из фраз. Однако для того, чтобы из словосочетания «дай ручку», например, выделились отдельные слова «дай» и «ручку», ребенку и окружающим взрослым надо немало потрудиться. Мать моет сыну руки и при этом говорит: «Вот ручка у Мити! Где ручка?» Она да лее поливает руки водой, намыливает их: «Вымоем ручки чисто-чисто!» Слово «дай» тоже употребляется с различны ми словами и по отношению к разным объектам: «дай куклу!», «дай ручку!», «дай чашку!»
Предмет должен быть много раз показан малышу, ему надо разрешить потрогать его и т. д. и при этом назвать
46
Например, ребенок видит апельсин, ощущает при прикосновении его шероховатую поверхность, чувствует запах и слышит слово «апельсин». Комплекс непосредственных ощущений от этого предмета ассоциируется со словом, и через некоторое время слово «апельсин» уже словно заменяет сам предмет, становится в какой-то степени его эквивалентом.
Так постепенно слова вырываются из фразы и начинают самостоятельную жизнь — каждое из них в отдельности приобретает свое значение. Нужно отметить, что в этом процессе очень большую роль играет употребление каждого слова в сочетании со многими другими — иначе не будет условий для его вычленения. Иногда приходится наблюдать, что некоторые слова у детей остаются прочно связанными с другим словом. Например, они называют стул «настульчик» — дети постоянно слышат от воспитательницы, нянечки стереотипные фразы: «Садитесь на стульчики», «Иди сядь на стульчик», в других вариантах, в других сочетаниях это слово не употребляется. «Я хочу чайпить», «Я уже почайпила» — слова «чай» и «пить» слились в одно слово также вследствие того, что ребенок слышит слово «чай» только в одном словосочетании.
Было очень интересно выяснить, как складываются отношения между различными отделами коры головного мозга у детей, когда слово начинает обозначать тот или другой предмет. В. Д. Еремеева в лаборатории высшей нервной деятельности

ребенка провела сопоставление картины электрической активности мозга у детей в возрасте четырех лет, когда им давали рассматривать предмет, ощупывать его (при этом ребенок не видел предмета) и, наконец, при назывании предмета в его отсутствии. Оказалось, что при назывании предмета в коре мозга возникали такие же перестройки в отношениях между различными отделами коры, как и при реальном предъявлении предмета.

Эти данные подтверждают, что при развитии значения слова как названия предмета оно действительно как бы замещает собой комплекс ощущений от этого предмета.

47

В мышлении ребенка теперь участвуют как конкретные образы предметов, так и их словесные эквиваленты. Ребенок еще не думает одними словами, он думает ощущениями и словами.

Итак, первым шагом в развитии понимания речи малыша является формирование назывательной функции слов: все, что находится вокруг ребенка, и все, что он делает, получает свое название.

Для усвоения названий предметов очень большое значение имеют действия с ними. В интересных опытах Г. М. Ляминой было показано, что даже в 1 год 8 месяцев -1 год 10 месяцев ребятишки с трудом связывают слово с предметом, если они **только видят** его. Детям показывали по отдельности пять предметов и называли каждый из них. Затем все пять предметов раскладывали перед ребенком и просили: «Покажи то-то» или «Дай то-то». Дети часто ошибались в выборе предмета. Если сегодня добивались наконец правильных ответов, то назавтра они опять делали много ошибок.

Совсем иначе идет обучение тогда, когда детям дают поиграть называемым предметом, — в таких случаях малыши усваивают названия очень быстро и хорошо запоминают их.

Не только названия предметов, но и представления о них формируются легче, если ребенок имеет возможность манипулировать с этими предметами. Это нужно иметь в виду и родителям, и работникам детских учреждений. Вот воспитательница в ясельной группе показывает детям кро лика и объясняет: «Это — кролик, это у него ушки — смотрите, какие длинные! А вот хвостик — совсем коротенький! и т. д. Дети улыбаются, пытаются потрогать кролика, но воспитательница отстраняет их — и руки потом надо будет мыть, и кролика испугают. Последующая проверка показала, что после такого занятия ребята почти ничего не могут сказать о кролике (и даже не все потом могут узнать его говорят: «Кися!»).

Если же дать подержать кролика, позволить погладить его, потрогать длинные уши и короткий хвостик, то — как

48

будто включается какой-то особый механизм памяти! - малыши запомнят и назовут позже и самого кролика, и его уши, и мордочку, и хвостик!

Конечно, у вас сразу же возникает вопрос: в чем тут дело? Чтобы не нарушать порядок рассказа, мы выясним это удивительное обстоятельство позже, а пока просто запомним его.

Слово становится многообъемлющим сигналом

«Слово есть такой же реальный условный раздражитель, как любой другой, но вместе с тем и такой многообъемлющий, как никакие другие, не идущий в этом

отношении ни в какое количественное и качественное сравнение с условными раздражителями животных»[1], — писал И. П. Павлов. Термином «многообъемлющий раздражитель» он хотел подчеркнуть свойство слова обобщать, замещать собой многие и многие предметы, явления.

Конечно, слово не сразу приобретает такое свойство. Поначалу, как мы видели в предыдущем разделе, оно означает лишь какой-то один конкретный предмет: «ложка» — название той ложки, которой ребенок ест, «стул» — только стул, на котором он сидит, «мама» — это его мама и т. д. Пройдет немало времени, пока каждое из этих слов приобретает более широкое значение (выработаются понятия: ложка вообще, стул вообще, мама вообще).

Первым условием для превращения слова — названия одного предмета — в слово-понятие является то, что ребенок видит, например, разные стулья — большие, маленькие, жесткие, мягкие, с обивкой различного цвета, стулья на картинке, игрушечные стулья — и слышит применительно к ним одно и то же слово «стул». Так слово приобретает постепенно все более и более широкий смысл.

' *Павлов И. П.* Полн. собр. трудов. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1949.
Т.3. С. 337.

49

Процесс этот не так прост, как кажется на первый взгляд. Для того чтобы малыш обобщил одним словом разные стулья, нужно хотя бы, чтобы он увидел в них какие-то общие черты — выделил «существенный признак», как говорят психологи. Этот процесс очень ярко описал в своих наблюдениях над внуком писатель Н. Н. Носов: «Были в лесу. Показывает на березу: "Что это?" — "Береза". Показывает на другую березу: "Это что?" — "Береза", говорю. Показывает на третью березу: "А это что?" — "Тоже береза"... Он как бы прозревал разумом, наталкиваясь на мысль, что существует принцип, по которому даются обобщающие названия для однородных предметов. Недаром же он спрашивал именно о березах, т. е. о деревьях с белыми стволами, хотя вокруг были и липы, и дубы, и сосны».

Ребенок обратил внимание на белые стволы — черту, роднившую эти деревья; и все они, оказывается, имеют общее название — береза! Только теперь становится возможным для него объединение одним словом всех этих берез — больших и маленьких, стоящих поодиночке и группами.

Процесс выделения существенного признака в пред метах, которые чем-то отличаются друг от друга, но имеют и важное общее свойство, очень четко проявляется в детских рисунках. Вспомните, как маленькие дети изображают человека — голова и торчащие из нее ноги. Голова и ноги — это то, что наиболее ярко воспринимается ребенком в человеке.

Очень часто, даже рисуя конкретного человека или животное, дети ограничиваются показом какого-то характерного признака. Вот Ляля А. в 2 года 10 месяцев дает только две детали в изображении кошки: хвост и глаза (см. цв. вклейку). Костя П. в 3 года нарисовал лишь когти и пояснил: «Это наш Барсик!» Очевидно, для мальчика именно когти оказались наиболее существенным признаком этого животного Трехлетняя Катя Т. рисует свою тетю в виде маленького желтого пятнышка и отдельно «ротик тети Лены» — большой, почти на пол-листа, овал, на который Катя не пожалела красной краски. Оказывается, тетя Лена — певица, и поэтому

50

естественно, ее рот воспринимается девочкой как существенный признак (см. цв. вклейку).

Однако специальные наблюдения показали, что одного совпадения слова с видом многих однородных предметов еще недостаточно для того, чтобы обеспечить быстрое и своевременное развитие обобщающей функции слова. Давайте познакомимся с опытами, которые проводились в этом направлении, — ведь в опыте создаются более простые условия, чем те, с которыми мы сталкиваемся в жизни, и поэтому нам легче понять изучаемые явления.

Прежде всего надо было установить, при каких условиях слово скорее превращается в обобщающий сигнал. Одно предположение заключалось в том, что процесс облегчается, если чаще называть ребенку предметы. Другое предположение касалось роли действий с предметами. Психологи давно заметили, что дети раньше начинают называть те предметы, с которыми они производят какие-нибудь действия. Например, слово «чашка» появляется раньше, чем слово «сахарница», так как чашку ребенок держит в руках каждый день, а сахарницу трогать ему не дают. В чашке малыш довольно быстро узнает слово «ручка» (за которую он берется), но очень долго не говорит слово «дно». Может быть, и для развития обобщающего действия слова (превращения его в понятие) тоже важны действия с предметами?

В доме ребенка были взяты две группы детей в возрасте 1 года — 1 года 3 месяцев. В первой группе каждому ребенку в течение двух месяцев ежедневно 10 раз на пять секунд показывали незнакомый ему предмет — книгу — и говорили: «Книга! Книга!» Дети каждый раз обращали взгляд и поворачивали голову в сторону показываемого предмета. За время наблюдения эта реакция была повторена 500 раз.

С детьми второй группы в опытах применяли также одну книгу, но с ней производили большое количество действий. «Вот книга!», «Открой книгу!», «Закрой книгу!» и т.д. — всего 20 различных команд; в каждую из них входило слово «книга», и каждая требовала определенной

51

двигательной реакции. Эти двигательные реакции повторялись лишь по 50 раз за время наблюдений.

Затем в обеих группах были проведены контрольные испытания, заключавшиеся в том, что перед ребенком раскладывалось много различных предметов: кубики, куклы игрушечные звери, несколько книг, отличающихся по величине, толщине, цвету обложки и т. д. Взрослый обращался к ребенку со словами: «Дай книгу!» При этом следили, выбирал ли ребенок лишь ту книгу, с которой имел дело в опытах ранее (и с которой слово «книга» уже было прочно связано), или же брал и другие книги, которые видел впервые. Дети из первой группы брали одну книгу — ту, с которой имели дело в предыдущих опытах, и отдавали ее экспериментатору. Когда их просили взять еще книгу, то они или брали первый попавшийся предмет (это могла быть кукла, заяц и т. д.), или же не давали никакой двигательной реакции. Значит, для детей этой группы слово «книга» осталось названием одного конкретного предмета и обобщающего значения не приобрело. Отсюда можно сделать вывод, что большое число повторений слова, даже с одно временным показыванием предмета, к которому это слово относится, еще не способствует развитию обобщающего значения слова.

Все малыши второй группы в этих испытаниях выбирали из лежащих перед ними

вещей сначала знакомую книгу, а затем и все остальные. Они не только смогли отличить книги от всех других предметов (хотя видели их впервые), но и обобщить их словом «книга». Здесь уже можно говорить о том, что слово приобрело для детей значение понятия, стало относиться ко многим предметам, в чем-то сходным а чем-то отличающимся один от другого.

Результаты, полученные в описанных опытах, дают основание думать, что для превращения слова в понятие, т. е. для приобретения этим словом обобщающего значения, важна не частота повторения слова, а выработка на ней большого числа условных связей.

Далее встает еще один очень важный вопрос: играет ли роль только число выработанных на слово условных

52

связей или и их характер тоже? В опытах, о которых только что рассказано, вырабатывались двигательные условные реакции. Было решено сравнить их роль хотя бы с ролью зрительных условных рефлексов. Для этого провели дополнительные эксперименты на детях того же возраста. В одной группе вырабатывали на слово «книга» и предъявление одной книги 20 условных двигательных рефлексов на словесные команды («Возьми книгу!», «Дай книгу!» и т. д.), а во второй — 20 зрительных условных рефлексов: говоря одну и ту же фразу: «Вот книга!» — ребенку показывали по очереди 20 разных по формату и цвету книг. Таким образом, в первой группе зрительные раздражители были однообразны, действия же с предметом были многочисленны и различны по характеру. Во второй группе, наоборот, зрительные воздействия были разнообразны, а действие с предметами — одно и то же.

Когда провели контрольные испытания, то оказалось, что для детишек первой группы слово «книга» стало обобщающим сигналом, а для детей второй группы — нет.

Мы можем заключить, что для превращения слова-названия в слово-понятие важно выработать на него большое число двигательных условных связей.

Как это выглядит в жизни

Как видите, ребенку будет полезно, если вы станете учить его производить с каждым предметом как можно больше действий: возьми, подними, положи, открой, закрой и т. д. Лингвисты особо подчеркивают значение действий с тем объектом, название которого дается ребенку. Например, при формировании значения слова «молоко» нужно не только показать молоко и сказать, как оно называется, но и дать разнообразные словосочетания («выпей молоко», «дай молока», «налей молоко», «молоко в бутылке» и т. д.), сопровождая их показом соответствующих действий, которые затем повторяются ребенком. Таким образом малыш усваивает и значение отдельных слов, и значение определенного

53

порядка их применения, привыкая к грамматическим стандартам родного языка.

Нередко в семье бывает так: с ребенком много разговаривают, поют ему песенки, а когда он подрастает — без конца читают ему книги. Как будто создаются благоприятные условия для развития речи малыша. Между тем результат часто оказываются далеко не блестящими. Вот один из подобных случаев. Оля Р. (2 года 4 месяца) — единственный и долгожданный ребенок в семье. Днем она на попечении

бабушки, которая то рассказывает сказки, то поет песенки, всячески развлекая девочку, а вечером мама и папа выреза ют из бумаги кукол и устраивают перед ней инсценировки сказок. Оля сидит, вяло слушает и смотрит на все совершен но пассивно. Проверка показала, что девочка знает лишь названия отдельных предметов (около 150 слов вместо 400, которые ей бы полагалось знать в этом возрасте) и около 20 названий действий. Отсюда очевидно, что большая часть того, что бабушка и родители рассказывают Оле, для нее остается просто шумом — она не усваивает и не понимает многих слышимых слов.

Другую девочку этого же возраста — Зою С. — занимают играми, в которых она сама принимает деятельное участие: одевает и раздевает кукол, кормит, купает их и т. д. или же складывает из кубиков домики. Предметы, которые Зоя берет в руки, ей часто называют, как и производимые с эти ми предметами действия. «Вот косынка, надень Кате косынку. Так, а я помогу тебе завязать ее — вот так! Теперь Ка пошла гулять: топ-топ, Катя!» Зоя передвигает куклу, а мать время от времени включается в игру и говорит о том, что де лает кукла.

Сравнительно небольшое время общения Зои со взрослыми наполнено активной деятельностью девочки и сопровождается разговорами, имеющими для нее смысл. Количество слов, которые Зоя понимает, достигает 450, многие из них имеют уже обобщенное значение для девочки. Нам вполне понятно почему, не правда ли? Вспомним опыт с книгами: 20 зрительных и 20 двигательных условных связей!

54

У Зои вырабатывается на слова большое количество именно двигательных условных рефлексов, поэтому у нее легко идет процесс усвоения слов-названий и процесс превращения их в слова-понятия. Оля же оказалась в положении тех детей, которым в опытах показывали много книг, называли их, но не давали ничего с ними делать, поэтому слова у нее медленно приобретают значение сигналов и совсем не развивается их обобщающее значение.

Порой приходится сталкиваться с другой крайностью: родители считают, что ребенок как можно раньше должен быть приучен к самостоятельности и поэтому с ним надо меньше заниматься. Они полагают, что игры и разговоры с малышом — баловство. Родители Вали П. (ей 1 год 6 месяцев) держатся как раз такой точки зрения. Девочку усаживают в маленький манеж или в кроватку, кладут около нее игрушки и предоставляют ей возможность развлекаться, как она сумеет. Валя берет то куклу, то попугая, постучит ими по барьеру, погрызет их — и отбросит игрушку; большую часть времени девочка сидит, глядя перед собой, двигательно она мало активна. Конечно, это очень удобно для окружающих — ребенок требует так мало внимания к себе. Но речь малыша и его психика в таких условиях развиваться не будут.

Самостоятельность маленького ребенка заключается не в том, что он тихо сидит, предоставленный самому себе, мало кричит, а в том, чтобы он научился нужным действиям с предметами (эти же действия нужны и для развития его мышления). Сам ребенок все это не освоит, ему надо показать даже самые простые действия. Полуторагодовалая девочка уже может играть в куклы — кормить, укладывать их спать и т. д., но этому ее надо научить. Родители ждут, пока ребенок сделает все открытия сам, но этого допускать нельзя.

Здесь интересно рассказать об опытах, проводившихся педагогом Г. Л. Розенгарт-

Пупко: она изучала развитие обобщения предметов с помощью слова у маленьких детей. Одно задание, предлагаемое детям 1 года 6 месяцев — 2 лет о месяцев, состояло в следующем: ребятам давали желтый игрушечный чайник и просили их найти второй чайник среди разложенных на столике игрушек (он отличался
55
цветом). Второе задание было несколько труднее: давался тот же чайник и набор картинок с изображением разных предметов, в том числе и чайника, и нужно было его найти. Выяснилось, что если ребенок знал название предмета, то он подбирал второй к нему или его изображение даже в том случае, когда предмет отличался по величине и цвету. Если же ребенок не знал названия предмета, который был дан ему как образец, то обычно он подбирал к нему пару по цвету или какому-нибудь другому случайному признаку. Эти пробы, которые носят характер игр, могут быть с успехом использованы родителями и работниками детских учреждений для развития обобщающей функции слова.

В ходе развития речи ребенок начинает устойчиво выделять смысловое значение слова, а наглядно воспринимаемые признаки предметов все более и более отходят на задний план. При задержке становления речи этот процесс, естественно, затягивается, и ребенок долго остается на сравнительно низкой ступени развития.

Эти же закономерности наблюдаются и у более старших детей. Психологи А. А. Люблинская и Ф. С. Розенфельд отмечают, что пятилетние дети очень успешно составляют из картинок группы предметов — фрукты, мебель, одежда и т. д. Иногда ребята при этом делают ошибки, например объединяют в одну группу рыбу, лейку, лодку, объясняя это тем, что «им всем нужна вода»; складывают вместе грабли, карандаш, линейку, так как «они все длинные». Но как только дети узнают обобщающие слова «транспорт», «садовые принадлежности» и т. п., описанные ошибки сразу же устраняются.

Итак, слово помогает сделать обобщение предметов на основе выделения существенных признаков, а не случайных. Обратите внимание, однако, что все описанные здесь опыты требовали активных действий ребенка — шла ли речь о под боре однородных предметов (или картинок с их изображением) или о составлении групп предметов.

Тут мы опять сталкиваемся с тем фактом, что действия с предметами способствуют формированию обобщающей функции слова, и опять вынуждены отложить объяснение этого обстоятельства.

56

Много ли предметов может вместить слово?

Такой вопрос задала однажды семилетняя Мариша К. Она обратила внимание на то, что в слово «стул» «вмещаются» только стулья, а в слово «мебель» — еще и столы, и диваны, и многое другое. А вы замечали, что одни слова действительно обозначают более узкий круг предметов или явлений, чем другие?

Сравните слова «елка», «береза» и «деревья», «растения» или «кукла», «мяч» и «игрушка», «вещь» — и вы сразу увидите, что такие слова, как «елка», «береза», «кукла», «мяч», охватывают довольно ограниченную группу предметов, а слова «деревья», «игрушка» имеют более широкое значение.

Слова по объему обобщения, которым они обладают, можно разделить таким образом:

I степень обобщения — слово обозначает один определенный предмет (например, «кукла» — только вот эта кукла). Слово несколько раз совпало с ощущениями от данной вещи, и между ними образовалась прочная связь. Эта степень обобщения доступна уже детям конца первого — начала второго года жизни.

II степень обобщения — слово обозначает уже группу однородных предметов («кукла» относится к любой кукле, независимо от ее размера, материала, из которого она сделана, и т. д.). Значение слова здесь шире, и вместе с тем оно уже менее конкретно, т. е. менее связано с каким-то определенным предметом. II степень обобщения может быть получена у ребенка к концу второго года жизни.

III степень обобщения — слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение («игрушки», «посуда» и т. д.). Так, слово «игрушки» обобщает и кукол, и мячи, и кубики, и другие предметы, которые предназначены для игры. Сигнальное значение такого слова очень широко, вместе с тем оно значительно удалено от конкретных образов предметов. Эта степень обобщения достигается детьми в 3-3,5 года.

57

IV степень обобщения — в слове как бы дан итог ряда предыдущих уровней обобщения (слово «вещь», например, содержит в себе обобщения, даваемые словами «игрушки», «посуда», «мебель», «одежда», «канцелярские принадлежности» и т. д.). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретными предметами прослеживается с большим трудом. Такой уровень обобщения досту пен детям лишь на пятом году жизни.

Здесь хорошо видно, что чем выше уровень обобщения словом (т. е. чем больше предметов оно в себя «вмещает» как образно выразилась Мариша), тем дальше оно уводит нас от непосредственных ощущений, от так называемых чувственных образов предметов.

Этот процесс замены чувственных образов все менее и менее чувственными очень ярко описан И. М. Сеченовым. Вот, говорит он, маленький ребенок видит елку, трогает ее, колется иголками, чувствует смолистый запах — и весь этот комплекс ощущений связывается со словом «елка». На пер вых порах это слово замещает собой один определенный комплекс ощущений и прочно связано с ним. Постепенно ребе нок знакомится с другими елками: маленькими, большими, с елками в лесу, с новогодней украшенной елкой в комнате, с елкой, нарисованной на картинке, и т. д. — и все эти пред меты, в чем-то сходные, а в чем-то различные, называются одним словом «елка». Слово начинает приобретать все более широкое значение, и вместе с тем оно все дальше отходит от непосредственных ощущений, которые вызывает какая-нибудь отдельная елка. Это уже «елка вообще».

Но вот ребенок узнает слово «дерево», которое имеет еще более широкое обобщающее значение: оно включает и елки, и дубы, и березы и т. д. и т. п. Слово «дерево» еще дальше от непосредственных ощущений (от «чувственных корней», как их называл И. М. Сеченов), чем «елка вообще» или «дуб вообще». Слово «растение» есть обобщение еще более высокого порядка и очень далекое от конкретных об разов деревьев, цветов или ягод. Степень связи слова с «чувственными корнями» особенно наглядно проявляется в ри сунках детей. Ребята 5—6 лет дают очень выразительные изо

58

бражения елки или березки (см. цв. вклейку). Дерево ребенок представляет в виде схемы: ствол и контур кроны уже без всяких деталей (см. цв. вклейку). Нарисовать же растение ребенок даже старшего возраста не может, хотя он хорошо знает уже, что и деревья, и кусты, и овощи, и фрукты — все это растения; связь с «чувственными корнями» здесь уже настолько отдаленная, что не вызывает в сознании малыша сколько-нибудь определенного образа. На просьбу нарисовать растение ребенок обычно отвечает вопросом: «А какое?»

От чего же зависит судьба слова — будет ли оно обладать I или IV степенью обобщения, т. е. станет замещать только комплекс ощущений от одного предмета или же несколько категорий предметов? Может быть, это определяется степенью зрелости мозга — ведь мы видим, что более высокие степени обобщения можно получить лишь у более старших по возрасту детей?

Ответ на последний вопрос может быть лишь отрицательным: хотя созревание мозга имеет определенное значение, только этим нельзя объяснить развитие высоких степеней обобщения — ведь и у взрослых людей имеются слова и I, и II и т. д. степеней обобщения.

Как получается I или II степень обобщения словом, мы уже узнали из предыдущих разделов, когда обсуждали вопрос о том, как слово становится названием одного предмета или группы предметов. Слово должно связаться с ощущениями от данного предмета и, главное, с действиями, которые ребенок с ним производит.

III степень обобщения вырабатывается несколько иначе. Здесь один и тот же предмет получает не одно название, а два и более. Психолог Н. А. Менчинская подробно изучала этот процесс. Например, игрушечного медведя называют и «мишка», и «игрушка», в то же время словом «игрушка» обозначают не только мишку, но и мячик, и куклу, и автомобильчик и т. д. Что же общего между такими разными предметами, почему их называют одним словом? А общее в них то, что ими играют, — они имеют одно и то же игровое подкрепление, как говорят физиологи. Совершенно так же ложку, тарелку, чашку мы называем еще

59

«посудой», ибо все эти предметы получают одно и то же подкрепление — пищевое, они связываются с пищевой деятельностью. Значит, слово связывается с целой группой предметов (иногда совсем не похожих один на другой) вследствие того, что все они имеют отношение к одному виду деятельности — игровой, пищевой и т. д.

Наблюдения по казали, что выработка III степени обобщения словом требует значительного времени и усилий. Для примера можно привести результаты, полученные у трехлетних детей при выработке III степени обобщения словом «игрушки». Предварительно подобрали 20 слов — названий игрушек, которые имели уже II степень обобщения, т. е. это были куклы вообще, мяч вообще и т. д. В опытах во время игры предметы назывались (кукла, кубик), и тут же давалось и слово «игрушка». Ребенка спрашивали: «Какую ты хочешь взять игрушку — куклу или мишку?» — или ему предлагали: «Дай мне одну игрушку, ну, вот автомобильчик, а остальные игрушки — волчок и мячик — возьми себе».

Оказалось, что первые четыре слова со II степенью обобщения связались со словом «игрушка» после 18 (в среднем) сочетаний, следующие пять слов — через 10 сочетаний, а дальше достаточно было дать 3—4 сочетания. По мере того, как система условных связей на слово «игрушка» становилась более мощной,

включение в нее новых связей происходило все с большей легкостью[1].
Именно поэтому формирование высоких степеней обобщения у ребенка совершается сравнительно легко при систематической работе с ним. Если же такой работы нет и число условных связей у ребенка небольшое, то каждое новое понятие вырабатывается с трудом.
Нужно подчеркнуть, что выработке двух первых степеней обобщения словом обычно уделяется достаточно внимания — в каждой семье малыша учат называть предмет и действия. Что же касается более высоких степеней обобщения, то ими занимаются значительно меньше.
' Этот факт соответствует хорошо известной закономерности: чем больше условных рефлексов выработано, тем легче идет дальнейшая выработка.
60
В речи детей трех — пяти лет часто можно услышать слова, имеющие III и IV степени обобщения: вещь, игра, добрый, злой, вред, польза и т. д. Но имеют ли они для детей такой уровень обобщения, какой мы в них предполагаем? Самая поверхностная проверка показывает, что это не так.
В средней группе одного детского сада детям задали вопрос: «Что такое пища?» Такое общеупотребительное слово должны бы знать все дети этого возраста.
И в самом деле, все ребята подняли руки и стали уверенно перечислять: морковка, капустка, зернышки, мошки, червячки. Детям задавали наводящие вопросы, но они к этому немножко странному перечню ничего не прибавили. Оказалось, что на занятиях в группе часто рассказывают, какой пищей питаются зайцы, птицы, но никогда не заходит разговор о пище людей. Поэтому понятие пищи было очень суженным — это то, что едят птицы и звери, а то, что едят сами дети, — это «еда» или «кушанья».
Разницу между овощами и фруктами ребята определяли так: «Фрукты едят сырые, а когда вареные — это овощи».
Дети не смогли дать четкого разделения понятий диких и домашних животных. Белку, хомяка, черепаху они, например, отнесли к домашним животным, поскольку они живут и дома, и в живом уголке в детском саду. Медведи и тигры — тоже домашние животные: они в цирке выступают.
Мы можем посмеяться над такими определениями, они, конечно, забавны. Но ведь нам надо позаботиться о том, чтобы эти понятия были правильными, соответствовали по своему существу нашим понятиям. Чтобы достигнуть этого, нужно использовать любой момент для разговора с ребенком. Необходимо показывать, что именно из окружающих малыша предметов относится к мебели, что — к посуде и т. д. Предлагать самому ребенку показать, какие предметы — мебель, какие — одежда и т. д.
Для развития более высоких степеней обобщения словом важно во время игры, кормления, одевания называть предметы как более конкретным по значению словом, так и более общим. Например, сказать: «Эта кукла, пожалуй, очень хорошая игрушка» или: «Сколько у тебя игрушек —
61
и кукла, и автомобильчики, и мячик! А какая игрушка у тебя любимая?»
Нельзя забывать, что абстрактные понятия строятся на основе конкретных представлений. Поэтому очень важно обращать внимание детей на свойства тех

предметов, о которых идет речь. Например, дети плохо знают, из чего сделан тот или иной предмет. Недостаточно сказать ребенку, что его платье шерстяное, а вот это платье — ситцевое; надо показать, позволить пощупать ту и другую ткань.

В средней группе детского сада дети увидели разницу между большим плюшевым медведем и маленьким пластмассовым только в величине. На вопрос, из какой материи сделано платье, они отвечали: «Из бабушкиной юбки», «Мама купила», «Из красненького с цветочками». Из многих вопросов лишь на один — из чего сделан воротник пальто? -дети дали более или менее правильные ответы: «Из кошки ной шерсти», «Из волосов», «Из кролика».

Довольно трудная задача — формирование общих понятий о действиях. Сигнальное значение таких слов, как «дай», «возьми», «ешь», «покажи», усваивается детьми в по вседневной жизни достаточно рано. Эти слова не представляют сложности, так как содержат команду выполнить одно простое действие. Кроме того, само это действие будет стереотипным, очень сходным в отношении любого предмета. Чтобы взять куклу или карандаш, ложку или платок, одинаково протягивается рука и проделывается захватывающее движение пальцами. Именно **в силу стереотипности двигательной реакции на эти словесные сигналы они очень скоро приобретают обобщенное значение.** Ребенок с легкостью переносит двигательную реакцию, выработанную на слова «покажи носик», «покажи глазки», «покажи ротик», на вые объекты; без всякой специальной выработки он покажет далее кису, часы и т. д. Слово «покажи» получает обобщенный характер, становится понятием.

Однако к двух-трехлетним детям мы часто обращаемся с распоряжениями и просьбами, которые нам кажутся очень простыми, но в действительности крайне трудны для малышей. «Иди вымой руки», «Сложи аккуратно игрушки» и мно

62

гие подобные команды мы часто даем детям, не очень задумываясь над тем, что каждая из них, по сути дела, содержит целую программу действий. Вот как выглядит процедура мытья рук в действии: нужно засучить рукава, открыть кран, взять мыло, намылить руки, положить мыло, смыть мыльную пену с рук и вытереть руки полотенцем. **Здесь надо выполнить не одно движение, а целую цепь их, и притом в определенной последовательности, которая должна быть заучена.** Если ребенка не научили мыть руки как следует, то команда «Иди вымой руки» не может содержать этой сложной программы действий. Вот мальчуган трех лет моет руки: помочил водой, встряхнул — и готово! Вероятно, в данном случае содержание слов «вымой руки» у него и у вас не совпадает. Это получается потому, что в такую, кажется, простую команду не заложено у ребенка нужное содержание.

Название действий, как вы видите, тоже может быть «многообъемлющим сигналом», но если оно подразумевает цепь действий, то она должна быть заучена многократным повторением. Исследованиями психологов установлено, что выполнить сложную программу без предварительной тренировки могут лишь дети шести-семилетнего возраста.

На основании этих фактов можно говорить о том, что маленьким детям нужно давать действительно простые распоряжения, которые предусматривают два-три движения. Если же даются более сложные приказы (как в нашем примере с мытьем рук), то та цепь действий, которая должна быть выполнена, предварительно много

раз повторяется. Тогда только можно ожидать, что команда будет выполнена правильно.
Еще одна сложность таких команд заключается в том, что цепь движений, выработанная по отношению к одному объекту, не переносится в такой же форме на другие объекты: «вымой руки» — это одна цепь движений, а «вымой яблоко» — другая. Ребенок должен накопить большой опыт, чтобы без готового, заученного стереотипа найти нужные Двигательные акты и их последовательность для выполнения, допустим, распоряжения «вымой стол».
Именно поэтому ребенку нужно показать (причем детально), как следует «аккуратно сложить игрушки»,
63
«аккуратно сложить книги», «аккуратно сложить белье и т. д. Нельзя надеяться, что трех-четырехлетний малыш сумеет перенести усвоенный опыт аккуратно складывать игрушки на аккуратное обращение с платьем — он перенесет его буквально, и получится неприятность.
Вот Рите П. (в 3 года 6 месяцев) подарили новое платье и строго предупредили, чтобы она была с ним аккуратна, иначе ее накажут. Немного погодя мама нашла Риту около ящика с игрушками, куда было засунуто и новое платье -только теперь оно имело жалкий, помятый вид, бант накрутился на колесо автомобильчика. «Что ты наделала?! Тебе же было сказано — обращайся с платьем аккуратно!» Да, верно, но была ли девочка научена, как это делать? От Риты постоянно требовали аккуратно складывать игрушки в ящик -естественно, что она и платье отправила туда же. Ведь тому пониманию слов «обращайся аккуратно», которого теперь потребовали, ее не обучили.
Если у ребенка достигнуты успехи в развитии высоких степеней обобщения словом, то успокаиваться на этом нельзя, так как очень легко развивается обратный процесс -утрата словом обобщающего действия.
Подобное явление наблюдается нередко. Юра Т. до двух с половиной лет находился на попечении мамы и бабушки и уже довольно хорошо говорил, правильно пользовался рядом слов II степени обобщения. Но вот бабушка уехала, мама стала поздно приходить с работы, и ребенок почти полностью оказался на руках няни. Через полтора-два месяца речь Юры стала очень примитивна — словарь обеднел, уровень обобщения предметов и явлений с помощью слов у него снизился. Например, раньше мальчик употреблял слово «игра» в широком его значении; оно означало игры в мяч, лото, картинное домино, с игрушечными солдатиками и многие другие; словом «сад» он называл Таврический сад, около которого живет, скверы по прилегающим улицам и любой сад, который видел во время поездок по городу. Теперь «игрой» стало лишь катание автомобильчика — других игр няня не позволяла, и Юра начал их забывать, а «садом» стал называть только маленький садик во дворе, дальше которого няня
64
не ходила. Многие другие слова у Юры таким же образом потеряли свое обобщающее значение.
Подобные факты мы наблюдали и в опытах при выработке обобщающего действия слова «книга». Когда работа закончилась, то книги остались на полке на виду у детей, но больше их не трогали. Через месяц стали проверять, сохранилось ли

обобщающее действие слова «книга». Для этого провели контрольные опыты, в которых ребенку предлагалось взять книгу из разложенных перед ним различных предметов. Что же получилось?

Из двенадцати детей семь взяли лишь ту книгу, с которой имели дело постоянно в проводившихся ранее опытах, — для них слово «книга» опять стало просто названием одного предмета! Остальные пять детей выбрали книгу и еще два-три предмета — у них уже и связь этого слова с определенным предметом стала слабой.

В чем здесь дело? Мы уже знаем, что развитие обобщающего действия слова зависит от выработки на него систем условных связей, причем особое значение имеют двигательные условные связи. Если эти условные связи не функционируют, то они постепенно угасают, а поэтому теряется та основа, которая делала слово «многообъемлющим» сигналом.

Когда слова, имеющие II или III степень обобщения, начинают употреблять только по отношению к одному предмету, то они из слов-понятий опять превращаются в слова-названия. Вот так и получилось у Юры, это же мы видели и в наших наблюдениях, описанных выше.

Итак, для того чтобы приблизить понимание речи у детей к нашему, нужна систематическая работа с ними. Уровень обобщения, получаемого с помощью слова, не есть что-то постоянное, раз навсегда данное: в зависимости от количества систем условных связей, выработанных на слово, уровень обобщения этим словом может быть больше или меньше; при угасании этих связей обобщающее действие слова утрачивается.

65

Слова связываются друг с другом

Наблюдения, которые проводят лингвисты, психологи, физиологи, позволили выделить две основные формы объединения слов между собой. Одна из них, так сказать, явная, — объединение слов в предложения, фразы. Мы почти не замечаем, что пользуемся в речи установленными, стереотипными словосочетаниями, что почти каждое слово употребляется в какой-то постоянной «компании» с другими словами. Есть такие речевые шаблоны. Они на столько привычны для нас, что мы совершенно не думаем о них. Обратите, однако, внимание на словосочетания в нескольких самых простых примерах. «Доброе утро!», «Спокойной ночи!» — но мы не будем приветствовать словами «Спокойное утро!» Существует выражение «щекотливый вопрос», но никто не говорит «щекотливый ответ» можно сказать «одержать победу», «добиться успеха», нельзя сказать «одержать успех». Подобных примеров множество.

Такая «явная» форма взаимосвязи слов усваивается еще в раннем детстве, в ходе овладения родным языком путем подражания тем образцам, которые даются в речи окружающих взрослых людей. Слушая речь ребенка, можно легко составить представление о том, насколько богат его словарь, овладел ли он грамматическими закономерностями использования слов и т. д.

В речи детей первых лет жизни слова связываются в очень простые и короткие предложения. Нужно отметить, что усвоение слов и их использование у маленьких детей про исходит очень избирательно и зависит от их потребностей, желаний, аффективных состояний. Так, ребенок усваивает прежде всего названия тех объектов, которые его привлекают, к которым он стремится или которые ему

неприятны, пугают и т. д., а также названия действий с этими объекта ми: «Мама, иди!» (сюда), «Дай кису!», «Идем сюда!», «Не хочу супа!», «Убери, бяка!»

В главе 1 уже говорилось, что последовательность звуков в слове усваивается ребенком в результате выработки

66

систем условных связей. Соединение слов во фразу тоже имеет в основе выработку систем условных связей.

Большая часть словосочетаний, усвоенных ребенком в детстве, остается в его речи навсегда. Но некоторые словосочетания имеют очень короткую жизнь — они не соответствуют закрепившимся в языке шаблонам. Например, мы говорим: «новый порядок», «строгий порядок» и т. п. — это стереотипы. Но вот четырехлетний Рома Н., увидев кое-как набросанные вещи в шкафу, с осуждением говорит маме: «Какой у тебя некрасивый порядок в шкафу!» Коля Н. 4 лет 2 месяцев отнимает у приятеля игрушку и кричит: «Ты хочешь, а я еще хуже хочу!»

Подобные словосочетания оказываются случайными, они не удерживаются в речи ребенка и скоро замещаются теми стереотипными словосочетаниями, которые мы ему подсказываем изо дня в день.

По мере развития ребенка используемые им предложения становятся длиннее, сложнее по структуре. Но и позже идет усвоение стереотипов, только более выраженное. «Галя, что ты тащишь в рот?» — сердито спрашивает отец трехлетнюю дочку. «Всякую гадость!» — отвечает она. Девочку часто бранят за то, что она тащит в рот всякую гадость, и теперь она просто договорила конец привычной фразы, т. е. усвоенного стереотипа. «Хочешь яичко?» — обращается бабушка к Леночке 2 лет 8 месяцев. «Да не патое, а зоотое», — говорит Лена. Слово «яичко» как бы тянет за собой следующие, прочно связанные с ним слова «да не простое, а золотое» — ведь сколько раз Лена слышала это сочетание слов!

Во всех этих случаях очень четко виден один и тот же принцип выработки системы условных связей. Вы прикасаетесь к одному звену — и приходит в действие вся система.

Вторую форму объединения слов можно назвать скрытой, так как она выявляется только при специальных наблюдениях или пробах. Она заключается в том, что в жизненном опыте человека каждое слово связывается с множеством других потому, что они выражают родственные понятия (например, *язык, речь),* связаны по смыслу *(врач, доктор, лекарь),*

67

противоположны по смыслу *(добро — зло, день — ночь, радость — горе);* некоторые слова связываются просто по сходству звучания *(коса — коза, тень — день, кот — код)* и т.д.

Лингвисты показали, что каждое слово имеет больший или меньший круг связанных с ним слов, который назвал ассоциативным полем.

В жизни мы постоянно наблюдаем формирование таких ассоциативных полей различных слов, их постепенно обогащение и расширение. Мариша К. в возрасте около года правильно показывала маму и папу; в 1 год 3 месяца она уже знала, что маму зовут Нина, а папу — Игорь; в 2 года 3 месяца она могла сказать, что мама и папа — родители.

Наиболее распространенным способом изучения ассоциативных полей слов

является так называемый ассоциативный эксперимент: испытуемому говорят какое-то слово и просят называть в ответ все слова, которые ему при этом приходят на память. Например, на слово-раздражитель «яблоко» испытуемый может ответить словами: «фрукт», «антоновка», «красное», «сладкое» и т.д.

Для изучения ассоциативных полей слов у детей был использован такой прием. Выбирались слова-раздражители имеющие достаточно высокую степень обобщения: напри мер, «яблоко», «стул», «кошка». Ребенка просили сказать, какие он знает яблоки, стулья, каких кошек. Далее давались слова-раздражители, имеющие еще более высокую степень обобщения — «фрукты», «мебель», «животные». Ребенку опять предлагалось назвать, какие он знает фрукты, какую мебель и т. д.

При такой постановке опытов выявлялись ассоциации, имеющиеся у ребенка на слова определенного уровня обобщения.

У детей 3—4 лет пробы со словами-раздражителями, имеющими высокую степень обобщения, дали следующие результаты. На вопрос о том, какие они знают яблоки, дети в 100% случаев отвечали: «вкусные», «сладкие», в 50% просто добавляли «красные»; по поводу стульев они ничего не мог ли сказать; на вопрос о кошке 60% детей ответили словами «Мурка», «серая», 40% детей ответили подробно, например,

68

«В аптеке есть серая кошка. А наша — белая», «У нас — Мурзик, а у Толи — Машка».

Хотя дети дали очень ограниченное количество слов-ответов, все же очевидно, что слова «яблоко» и «кошка» для них уже не просто названия одного конкретного предмета, а слова-понятия, пусть еще с очень малым ассоциативным полем.

У детей 6—6,5 лет ответы были более разнообразны. На вопрос, какие яблоки они знают, дети отвечали: «джонатан», «антоновку» (100%), «сухие в компоте» (20%), «красные», «зеленые», «сладкие», «кислые» — всего до 12 слов.

Слово-раздражитель «стул» также вызвало несколько ответов: «разные стулья» (20%), «большой», «маленький», «мой стул и мамин», «деревянный», «мягкий» (30%) — всего 7 слов-ответов.

Слово раздражитель «кошка» тоже вызвало разнообразные ответы: «коты есть и кошки» (40%), «серые кошки», «рыжие», «черные» (40%), «царапучие» (10%), «кусачие» (10%), «тигр — тоже кошка, и лев — кошка!» (20%).

Характер слов-ответов у детей 6—6,5 лет иной, чем у малышей: здесь преобладают определения более общего плана («тигр — тоже кошка», «коты есть и кошки», названия сортов яблок — «антоновка», «джонатан» и т. д.). Ассоциативные поля слов не только обширнее, но и сложнее.

Не менее интересны результаты проб со словами: «фрукты», «мебель», «животные».

Дети 3—4 лет на слово «фрукты» дали три слова-ответа: «яблоко» (100%), «вкусные» (50%) и «хочу» (20%).

На слово «мебель» они ответили еще более скудными ассоциациями: «стол» (70%) и «стоит» (10%).

Слово «животные» вызвало большее количество ответов: «кошка» (100%), «медведь» и «лиса» (оба по 40%).

У детей 6—6,5 лет выявилось более широкое ассоциативное поле на эти же слова-

раздражители. Так, на слово «фрукты» было получено до 25 слов-ответов, из них наиболее частыми были: «яблоко» (100%), «груша» (60%), «апельсин» (60%), «сладкие» (50%), «компот» (40%), «сок» (40%), «витамины» (30%).
69
На слово «мебель» ответные реакции были беднее - всего 10 слов, из них наиболее частыми были «стол», «кровать», «диван» (по 60%).
Слово «животные» характеризовалось наиболее широким ассоциативным полем — до 35 слов.
Из приведенных здесь фактов можно видеть, как рас ширяются ассоциативные поля слов по мере развития ребенка, с накоплением у него слов, с накоплением речевого опыта. Нужно подчеркнуть, однако, что расширение ассоциативных полей слов происходит с возрастом не само по себе — это результат длительной работы ребенка и окружающих его взрослых людей. Если с ребенком не ведется работы, то и в шесть лет и далее он остается на уровне трехлетнего; это приходится наблюдать у педагогически запущенных детей.
Почему 20 двигательных связей сильнее, чем 20 зрительных
Уже дважды на протяжении этой главы возникал вопрос о том, почему действия с предметами способствуют развитию речи, и ответ на него мы откладывали. По-видимому, пора попытаться ответить на этот вопрос.
Из того, что мы говорили, очевидно, что в основе процесса понимания лежит выработка систем условных связей, благодаря чему слово как бы объединяется с комплексом ощущений от предмета. Иными словами, для того, чтобы ребенок понял, что вот этот предмет называется стулом, нужно, чтобы зрительные, осязательные и другие ощущения от него связались между собой в единый образ предмета и далее со словом. И. М. Сеченов приводил очень хороший пример с колокольчиком: маленький ребенок видит этот предмет — получает зрительное ощущение, трогает его — получает осязательное ощущение, колокольчик издает звук — добавляется слуховое ощущение, и, наконец, взрослый говорит: «динь-динь». Посмотрите, что происходит, замечает Сеченов: из последовательного ряда рефлек
70
сов получается представление о предмете, знание в элементарной форме. Он рассматривал этот процесс как следствие слияния нескольких рефлексов.
Но какова же здесь роль движения? Сеченов предполагал, что ко всем ощущениям примешивается мышечное чувство: можно смотреть, не слушая, и слушать, не глядя; можно нюхать, не слушая и не глядя, но ничего нельзя делать без движения! Действительно, глаза обращаются в сторону предмета, обегают его контур, следят за его перемещением — а это все движения. Звуки тоже вызывают движение в сторону источника звука, происходит настройка мышц гортани на тональность действующих звуковых раздражителей и т. д.
Изучая биоэлектрическую активность мозга, ученые установили, что любое воздействие — зрительное, звуковое, осязательное — обязательно вызовет повышение возбудимости двигательной области головного мозга. Изучая на детях этот вопрос, ученые сопоставляли роль зрительных, слуховых и двигательных ощущений в процессе формирования образа предмета. Выяснилось, что всякое ощущение по своей природе смешанное (как это и предполагал Сеченов) — к нему

обязательно примешивается мышечное ощущение, которое является более сильным по сравнению с другими. Поэтому, когда ребенок видит предмет, получает осязательные ощущения и т. д., в его мозгу вспыхивает целая мозаика возбужденных очагов, и главенствующими будут те, которые возникают в двигательных проекциях мышц глаз, шеи, рук и т. д. Очаги возбуждения в собственно зрительных, слуховых зонах, зонах кожной чувствительности и т. д. будут слабее. **При объединении рада ощущений от предмета в единый образ слияние (синтез) происходит** прежде **всего в двигательной проекционной области,** двигательные компоненты всех полученных зрительных, слуховых и других ощущений связываются в первую очередь. Слияние в образ других элементов — зрительных, слуховых и т. д. — происходит позже.

За последние годы получено много фактов в исследованиях на животных и на взрослых людях, которые

71

показывают, что именно в двигательной области объединяются нервные импульсы со всех органов чувств. Кстати сказать, эту очень важную роль двигательной области Сеченов тоже предвидел: он писал о том, что «мышечное чувство", по-видимому, имеет связующую функцию, благодаря чему становится возможным объединение всех других ощущений в комплексы.

Теперь мы знаем секрет влияния 20-ти двигательных условных связей. Он заключается в том, что мышечные ощущения, возникающие при действиях с предметом, усиливают все другие ощущения и помогают связать их в единое целое. Именно в этом сила 20-ти двигательных связей, которые мы так часто вспоминали и будем вспоминать еще.

Мышление ребенка в рисунке

Обычно мы ищем отражение формирующихся представлений и понятий ребенка в его словах. Но, оказывается, есть еще один показатель, очень выразительный и точный, - рисунок.

На первый взгляд рисунок кажется простым копированием действительности, т. е. формой передачи непосредственных ощущений, которые человек получает от реальных предметов. Однако это только на первый взгляд. Способность соотнести реальный объект — дом, человека, цветок - с его линейным одномерным изображением на плоскости бумаги требует довольно высокой степени абстрагирования.

Многие ученые занимались изучением того, как ребенок учится понимать рисунок, который ему показывают, как он начинает рисовать сам.

Малыш конца первого — начала второго года жизни еще не понимает изображений. Он стремится скомкать бумагу, тянет ее в рот и не обращает никакого внимания на сам рисунок. Нужно много раз показать картинку, назвать нарисованный на ней предмет, чтобы ребенок начал раз

72

личать его. Обычно взрослые убеждаются в том, что ребенок связал изображение со словом, когда он может правильно показать называемый объект. Но и это не всегда доказательно. И. П. Павлов наблюдал на одной из своих внучек (когда ей было около полутора лет) такое интересное явление. Девочка легко выбирала из нескольких фотографий то или другое лицо, которое ей называли; считали, что она

усвоила, кто именно на какой карточке изображен. Однажды, желая показать гостям такой успех ребенка, назвали имя, а фотографии нечаянно повернули обратной стороной, и девочка тем не менее точно выбрала карточку. Оказалось, что она запомнила по именам не лица, а особенности самих карточек.

Только после того как дети научатся «читать» чужой рисунок, они начинают делать попытки рисовать сами.

Важно отметить, что животные не обладают способностью к изобразительной деятельности. В литературе есть описания случаев, когда человекообразные обезьяны рисовали красками, но это были, конечно, просто цветовые пятна. Рисование обезьяны — лишь подражание действиям рисующего человека: глядя, как человек обмакивает кисть в краску и наносит ею мазки, обезьяна проделывает то же самое. Совершенно так же первые каракули ребенка не есть еще изобразительная деятельность в истинном смысле слова — это манипуляции с карандашом подражательного характера.

Приблизительно в 2 года 3 месяца — 2 года 5 месяцев ребенок начинает рисовать на самом деле: из его каракулей выделяются контуры человечков — круг вместо головы, палочки вместо ног (рис. 5). Это всегда изображения отдельных людей: мама, папа, баба. Иногда на одном рисунке рядом появляется несколько «головоногов», но это обычно повторенный несколько раз портрет мамы или папы (рис. 6).

Не случайно эта фаза рисования совпадает с периодом, когда у ребенка уже достаточно развита назывательная функция слова: он выделяет отдельные предметы и усваивает их названия. Чуть позже дети начинают различать множественность и единичность объектов.

73

Леня Р. до 2 лет 5 месяцев упоминал все объекты по отдельности: «Киса. Киса. Киса», — показывал он на каж дого из трех котят, которых увидел на картинке. «Маля дитя. Маля дитя», — перечислял он, рассматривая двух малышей, игравших в песке. Но вот в 2 года 5 месяцев он впервые выразил словами множественность предметов — он увидел на улице скопление автомашин и закричал: «Масины! Масины!»

Рис. 5. Мама.
Рита Н. 2 года 5 месяцев

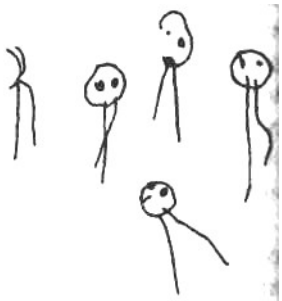


Рис. 6. Мама.
Кира С. 2 года 4 месяца

Иногда для выражения множественного числа дети, просто используют слово «много», а имя существительное, к которому оно относится, остается в единственном числе. Степа Г. в 2,5 года шел с матерью по улице в толпе и вдруг начал плакать, показывая на ноги прохожих: «Нога! Много нога!» По-видимому, ему стало страшно от этого множества шагающих мимо него ног.

Люся И. этого же возраста, увидев стайку воробьев, закричала: «Многа птичка!

Многа птичка!»
В этом же возрасте дети начинают отмечать как что-то неладное, если видят один предмет, когда привычной является его парность или множественность. Игорек К. в 2 года 6 месяцев остановился в изумлении перед инвалидом с одной ногой: «Дядя с одном ногом! С одном ногом!»
Кира Л. в 2 года 6 месяцев впервые (в таком уже «сознательном» возрасте) ехал на машине на дачу. Город кончился, и вдруг невдалеке впереди мальчик увидел от
74
дельно стоящий дом и взволнованно закричал: «Один! Зачем один?»
Приблизительно в это же время и в рисунках детей появляется изображение групп людей — представление о множественности получает образное выражение.
Посмотрите на рисунок Светы Д. 3 лет 3 месяцев — как будто это те же головоноги, что и на предыдущих рисунках, но есть и существенное отличие — они идут вместе! (рис. 7).

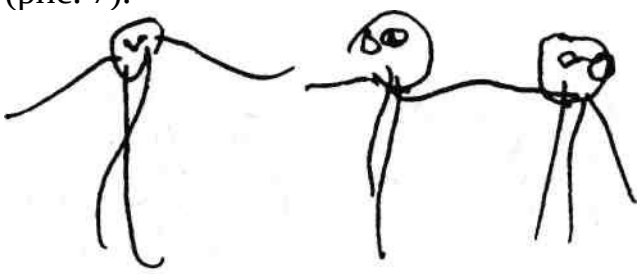


Рис. 7. Детки гуляют. Света Д. 3 года 3 месяца

Таня С. того же возраста изобразила себя и маму на прогулке (рис. 8).

Рис. 8. Мы с мамой. Таня С. 3 года 3 месяца

75
С развитием второй сигнальной системы усложняются и ее проявления. Слова приобретают постепенно все более и более широкое значение, многие из них становятся сигналами, имеющими II и III степени обобщения. Так, например, слово «мама» означает теперь не только маму самого ребенка, но и матерей других детей, т. е. становится уже понятием. Это отражается и в рисунках. «Я и Люба с мамами», — говорит Зоя С. 2 лет 10 месяцев по поводу своего рисунка (рис. 9). А Лиля Т. 3 лет изобразила кошку с котятами (рис. 10) — это тоже мать и дети.

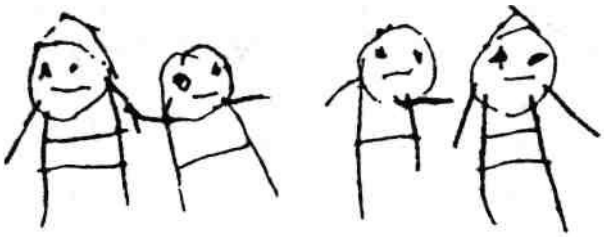


Рис. 9. Я с мамой и Люба с мамой. Зоя С. 2 года 10 месяцев

У более старших детей можно видеть в рисунках и более высокие степени обобщения. Так, формирование

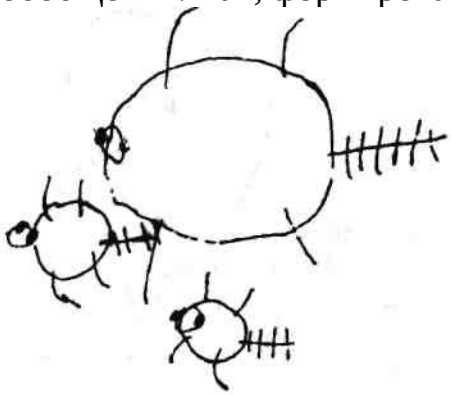


Рис. 10. Мурка с котятами. Лиля Т. 3 года

76

понятий о том, что хорошо, что плохо, что красиво, что безобразно и т. д., относится уже к IV степени обобщения. Посмотрите, как это выявляется в рисунках детей.

Андрюша К. 4 лет изобразил себя и брата Сашу за обедом (см. цв. вклейку). Сам художник, как видите, пай-мальчик: он хорошо сидит, ест аккуратно, а Саша машет руками и обливается киселем — фу!

Гера Р. 5 лет в своем рисунке (см. цв. вклейку) показал, что он не жадный (т. е. хороший мальчик): дает приятелю Кольке лизнуть мороженое.

В рисунках четырех-пятилетних художников преобладают изображения событий и отношений между людьми, в которых очень ярко выступают положительные и отрицательные черты поведения изображаемых персонажей. Сформировавшиеся понятия ребенок в этом возрасте даже легче передает с помощью рисунка, чем словами. Например, тот же Андрюша затрудняется объяснить словами, чем плохо поведение его братишки Саши за столом («Ну, он шалит!»), а в рисунке показал это очень наглядно.

Чрезвычайно интересны различия в характере мышления, которые обнаруживаются в рисунках мальчиков и девочек.

Бросается в глаза такая особенность рисунков девочек (в возрасте от 5 до 7 лет): на первом плане изображена сама девочка — одна, с мамой, с подружками; она собирает ягоды, рвет цветы, идет по улице и т. д. Мальчики рисуют охотника с собакой; дот, который видели в лесу; линию высоковольтной передачи; транспорт на улице — себя они не рисуют. По-видимому, это свидетельствует о более раннем развитии у мальчиков способности абстрагироваться °т своей личности. Это подтверждается и тем, что мальчики очень рано начинают рисовать планы, схемы.

Вот, например, рисунок Володи А. 6 лет (см. цв. вклейку) «Космос» — как много общих понятий вложено в этот маленький листочек бумаги! И о космическом пространстве как таковом, и о положении Земли по отношению к другим небесным

телам, и о том, как «получается» день и ночь!
77
Среди множества рисунков девочек не оказалось ни одного типа плана или схематического изображения отношений, а у мальчиков этого же возраста они встречаются то и дело.
Вероятно, нельзя ставить вопрос о том, что мальчики думают лучше. Но вполне можно говорить, что характер мышления у девочек и мальчиков разный, и каждый имеет свои преимущества и свои недостатки.
На основании изучения характера детских рисунков можно утверждать, что мальчики в массе стоят ближе к мыслительному типу нервной деятельности, а девочки — к художественному. При этом нужно подчеркнуть, что если среди мальчиков встречались такие, которых можно было отнести к художественному типу, то среди девочек мы не нашли одной с выраженным мыслительным типом. Это обстоятельство представляется очень важным в практическом отношении. Очевидно, что в программе занятий с мальчиками нужно особое внимание уделять воспитанию первой сигнальной системы для того, чтобы избежать формирования утрированного мыслительного типа. У девочек, напротив, необходимо обратить внимание на тренировку второй сигнальной системы. Итак, рисунки детей могут служить очень ценным методом изучения особенностей их высшей нервной деятельности, на основании чего возможно подобрать более подходящие приемы воспитания.
...В заключение этой главы хочется еще раз подчеркнуть, что понимание речи есть работа головного мозга, имеющая в своей основе временные связи. Ребенок учится понимать, что каждый предмет имеет название; что каждое свойство предмета — большой он или маленький, зеленый или белый, мягкий или твердый и т. д. — имеет название; что всякое действие — пошел, взял, уронил, съел — тоже имеет название. Малыш узнает, что предметы и действия объединяются в группы, имеющие определенное словесное обозначение: каша, пирог, яблоко — еда; складывание кубиков, подбрасывание мячика, бег вперегонки — игра. Усложняются отношения предметов, их причинные связи, которые ребенок начинает понимать. И все это — результат выработки систем условных связей.
78
О характере формирования деятельности мозга, уровнях обобщения, достигаемых в ней, мы можем судить как по характеру поведенческих реакций детей, так и по особенностям их рисунков.
Нужно иметь в виду, что огромная работа по формированию систем связей может совершаться успешно лишь в том случае, если окружающие ребенка взрослые понимают, какие условия благоприятны для нее, и стараются создать эти условия и тем самым обеспечить правильное развитие речи своего ребенка.

Глава 3
МАЛЫШ ЗАГОВОРИЛ САМ
Ребенок готовится заговорить
К концу первого года жизни ребенок произносит первые слова. «Скажи: ма-ма! ма-ма!» — учат его родители, и наконец наступает момент, когда он повторяет: «Ма-ма!» Не думайте, однако, что обучение малыша речи началось толь ко теперь, когда

он стал повторять за вами слова.

Ребенок начинает тренировать свой речевой аппарат уже с полуторамесячного возраста, издавая все более сложные звуки и звукосочетания, которые называют предречевыми голосовыми реакциями. В них можно различить много звуков, которые позже будут элементами членораздельной речи. Но пока их нельзя еще назвать звуками речи.

У всех нормально развивающихся детей существует определенная последовательность в развитии предречевых реакций (табл. 2).

Таблица 2.

Возраст детей	Голосовые реакции
1,5 мес.	Гуление: а-аа и т. п.
2—3 мес.	г-у, ш-и, бу-у, эы и др.
4 мес.	Свирель: аль-ле-е-лы-агы-аы и т. п.
7—8,5 мес.	Лепет: произносит слоги (ба-ба, да-да-да и т.п.)
8,5-9,5 мес.	Модулированный лепет — повторяет слоги с разнообразными интонациями

80

Речь формируется из гласных и согласных звуков. Гласные являются тоновыми звуками, которые создаются голосовыми связками; в образовании согласных звуков основное значение имеют шумы, возникающие в полостях глотки, рта и носа. Такие шумы возникают при прохождении воздуха через узкую щель между языком и верхними зубами (т, д), между языком и твердым небом (г, к), через щель, образуемую сближенными губами (в, ф) или зубами (з, с). Звуки, образующиеся при отрывистом раскрывании губ (б, п), называются взрывными. Шепотная речь осуществляется без участия голосовых связок, она состоит из одних лишь шумовых звуков. Нужно сказать, что шепотная речь может быть получена у детей только после трех лет.

Обучение артикуляции звуков речи — очень сложная задача, и, хотя упражняться в произнесении звуков ребенок начинает с полуторамесячного возраста, ему требуется почти три года для того, чтобы овладеть этим искусством. Гуление, свирель, лепет, модулированный лепет являются своего рода игрой и именно поэтому доставляют ребенку удовольствие; он упорно на протяжении многих минут повторяет один и тот же звук и таким образом тренируется в артикуляции звуков речи.

Обычно при первых же проявлениях гуления мать или кто-то из близких начинает «разговаривать» с младенцем, повторяя: «а-а-а! а-гу!» и т. д. Малыш оживленно подхватывает эти звуки и повторяет их. Такое взаимное подражание способствует быстрому развитию все более сложных предречевых реакций, когда ребенок начинает произносить целые монологи лепета. Если же с ребенком не занимаются, то гуление и лепет у него довольно скоро прекращаются.

Для того чтобы малыш гулил и лепетал, нужно, чтобы он был сытым, сухим и теплым, а главное — чтобы он имел эмоциональное общение со взрослыми. На фоне радостного оживления все голосовые реакции становятся выразительными и стойкими: дети «разговаривают» с разнообразными интонациями и на протяжении длительного времени — 10—15 минут подряд. Во время подобной игры

81
с ребенком очень важно создать такие условия, чтобы он слышал и себя, и взрослого. Вот мать занимается с четырехмесячным Юрой: он произносит звуки «агу-у», и мать, выдержав маленькую паузу в 1—2 секунды, повторяет эти звуки. Юра оживленно подхватывает их и снова произносит «агу-у» и т. д., то и дело радостно взвизгивая. Очень большое значение имеет здесь эмоциональная реакция взрослого. Если он выражает мимикой и интонацией удовольствие, радость, когда ребенок имитирует звуки, то успе хи будут особенно значительны. Уже с первых месяцев одобрение взрослых является сильным стимулом для детей.
Предречевые реакции будут плохо развиваться тогда, когда с ребенком занимаются, но он не может слышать себя и взрослого. Так, если в комнате звучит громкая музыка, разговаривают между собой люди или шумят другие дети, ребенок очень скоро умолкает. Все голосовые реакции малыша, постоянно находящегося в шумной обстановке, развиваются с большим запозданием и очень бедны по количеству звуков, которые он научается артикулировать. Это обстоятельство особенно нужно иметь в виду тем родителям, которые считают, что ребенка с раннего возраста нужно приучать к шуму, иначе, дескать, он избалуется и будет потом требовать каких-то особых условий. «Наша Люся знаете ли, не принцесса! Почему жизнь должна замирать, если она захотела попищать или спать?» — с возмущением говорит такой папа.
Один молодой отец — большой любитель джазовой музыки — постоянно включает магнитофон, считая, что де лает это не только для собственного удовольствия, но и для правильного воспитания своей маленькой дочки: «У нас нет отдельной детской и не предвидится, поэтому ребенок должен привыкать засыпать и играть при разговорах и под музыку. Совершенно непедагогично плясать под дудку ребенка». Кстати сказать, когда взрослые сами занимаются или отдыхают, они обычно требуют тишины. А Люсины «агу-у» и «бу-у» — это тоже занятия, и, значит, они тоже требуют определенных условий. Кроме того, незрелая нервная система маленького ребенка особенно чувствительна к вред
82
ному воздействию шума. Это совсем не баловство — это только забота о правильном развитии малыша.
Есть еще одно условие, которое, вероятно, известно многим, но тем не менее очень часто не соблюдается — и не только в семье, но и в детских учреждениях: ребенок должен хорошо видеть лицо взрослого, который разговаривает с ним. Здесь интересно рассказать об опытах, проведенных в лаборатории высшей нервной деятельности ребенка Г. С. Лях. С несколькими младенцами в возрасте двух месяцев в доме ребенка проводились занятия, в которых взрослый на протяжении 2—3 минут проделывал перед ребенком артикуляторные движения (как бы для произнесения звуков «а», «у» и т. д.), но звуков не произносил. Дети пристально смотрели в лицо взрослого и очень точно повторяли его мимику. Когда взрослый начинал произносить звуки, малыши сейчас же подхватывали их и воспроизводили довольно точно. Но стоило взрослому прикрыть лицо, как тотчас же прекращалась имитация и мимики, и звуков. Перед другими детьми этого же возраста (вторая группа) взрослый произносил те же звуки «а», «у», «ы» и др., но лицо его было закрыто медицинской маской и не было видно ребенку. Дети второй группы не

обращали внимания на произносимые перед ними звуки и не делали никаких попыток подражать им. Только после того как они научились воспроизводить звуки, произносимые взрослыми, они начинали подражать слышимым звукам. Таким образом, выяснилось: сначала должны выработаться точные связи между звуком и соответствующей артикуляторной мимикой, и лишь вслед за этим появляется способность к звукоподражанию, когда ребенок не видит мимики взрослого.

В жизни, к сожалению, постоянно приходится наблюдать, что с маленькими детьми разговаривают на большом Расстоянии и не заботятся о том, чтобы лицо говорящего было им хорошо видно. «Агу-у, агу-у, Оленька!» — говорит мама, а сама в это время наклонилась над шитьем. Между тем если малышка не видит мамину артикуляторную мимику, то не может воспроизвести и звуки, которые она произносит. Вот почему 2—3 минуты, полностью уделенные

83

ребенку, принесут ему гораздо больше пользы, чем длительные разговоры между делом, когда ребенок слышит голос взрослого, но не видит его лица, — в таком случае это будет для малыша только шумом.

На восьмом месяце дети начинают по нескольку ми нут подряд повторять слоги: «да-да-да-да», «та-та-та-та» и т. д. Нужно иметь в виду, что лепет очень связан с ритмическими движениями: ребенок ритмически взмахивает руками (часто стучит при этом игрушкой) или прыгает, держась за перила кроватки (манежа). При этом он выкрикивает слоги в ритме движений, а как только движения прекращаются, умолкает. Очень важно поэтому давать ребенку свободу движений — это способствует не только тренировке его моторики, но и развитию предречевых артикуляций.

Весьма существенны также осязательные и мышечные ощущения, которые ребенок получает при умывании, купании, кормлении. В пережевывании и глотании пищи участвуют те же мышцы, что и в артикуляции звуков. Поэтому, если малыш долго получает протертую пищу и соответствующие мышцы не тренируются, развитие у него четкой артикуляции звуков речи задерживается. Очень часто ребенок, который постоянно питается котлетами из рубленого мяса, овощными пюре, протертыми яблоками и т. д., не только в раннем детстве имеет вялую артикуляцию звуков, но сохраняет ее и впоследствии.

Первые слова

Итак, в конце первого года жизни дети делают попытки повторять отдельные слова вслед за взрослыми. Девочки начинают говорить несколько раньше — на 8—9-м месяце, мальчики — на 11—12-м месяце жизни.

Ряд отечественных лингвистов изучали развитие речи детей. Особенно много в этом отношении сделали Н. А. Рыбников и А. Н. Гвоздев. Их исследованиями установлена такая последовательность в развитии языка ребенка.

84

9,5 месяца — 1 год 6 месяцев	Слова: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, те-тя, ам-ам (есть) и т. д. Звукоподражательные слова: ав-ав (собака), тик-так (часы), му-му (корова) и т. п. Все существительные употребляются в именительном падеже, в единственном числе.
1 год 6 месяцев — 1 год 8 месяцев	Попытки связать два слова во фразу («мама, дай!»). Усваивается повелительное наклонение глаголов («иди, иди!», «дай-дай!» и т. п.), поскольку оно выражает желание ребенка и имеет для него важное значение.
1 год 8 месяцев — 1 год 10 месяцев	Появляются формы множественного числа (так как разница между одним предметом и несколькими очень наглядна).
1 год 10 месяцев — 2 года	Словарь доходит до 300 слов. Имена существительные составляют приблизительно 63%, глаголы — 23%, другие части речи — 14%. Союзов нет. От 1 года 6 месяцев до 2 лет — первый период вопросов: «Что это?» Появляются те грамматические формы, которые помогают ребенку ориентироваться в отношении к предметам и пространству (падежи), во времени (глагольные времена). Сначала появляется винительный падеж, затем родительный, дательный, творительный и предложный. Однако полное овладение падежными формами происходит значительно позже.
3-й год	Появляются многословные фразы, придаточные предложения; к концу года — соединительные союзы и местоимения.
4—5 лет	Условная форма придаточных предложений. Длинные фразы. Монологи. Заключительная фаза в развитии языка. Второй период вопросов: «Почему?»

Это очень сжатый и сухой перечень этапов развития детской речи. За каждым из них стоит большая работа и самого ребенка, и окружающих его взрослых людей: ведь со всем не просто научиться произносить слова, которые слышишь! Нужно правильно повторять их за взрослыми, и в этом помогает чрезвычайно сильно развитый у маленьких детей рефлекс подражания — недаром говорят о малышах: «Это такие обезьянки!»

Но мало только повторить слово — нужно тренироваться в его произношении. И ребенок неустанно повторяет: «Мам-ма! мам-ма!» Слушая годовалых детей, мы удивляемся, как это им не надоедает столько раз повторять одно и то же слово?! Здесь детям помогает другой рефлекс -игровой. Многократное повторение слогов и слов — очень увлекательное занятие для малышей, особенно если их кто-нибудь слушает!

Нужно сказать, что ребенок нуждается в аудитории на всех этапах развития речи, но на самых ранних он совсем не может обойтись без нее, и если никто не обращает внимания на малыша, то он умолкает. Вот почему взрослые должны время от времени подойти к ребенку, поговорить с ним, по слушать его и **показать, что слушают с удовольствием.**

Первые слова детей имеют широкое обобщенное значение. Но это не те уровни обобщения, о которых говори лось в предыдущей главе, это очень примитивное обобщение, возникающее вследствие того, что ребенок еще плохо различает те предметы, которые называет этим словом. Годовалый Славик словом «ко» обозначал молоко, чашку, на грудник, который ему надевали при кормлении. Верочка М. в этом же возрасте словом «ням-ням» называла всякую еду и посуду, из которой ее кормили, т. е. все, что имело для нее пищевое подкрепление.

Эти же слова являются пока названием не только та кой недифференцированной группы предметов, но и названием действий, которые с ними производят. Та же Верочка, проголодавшись, кричит: «Ням-ням» — т. е. дайте поесть, увидев ребенка, который что-то жевал, она показала на него «ням-ням!» — «ест».

86

Годовалая Леночка в разных ситуациях использовала одно и то же слово «мама». Мать уходит из комнаты, и девочка тревожно кричит: «Мама! Мама!» Нашла на полу красную пуговку, подняла ее и восторженно восклицает, обращаясь к матери: «Мама! Мама!» — т. е. приглашает мать полюбоваться. Упала и жалобно хнычет: «Ма-ма-а!» Слово «мама» для Лены не только обращение к определенному лицу, но и обозначение разных действий, которые ребенок ожидает от матери: иди сюда, посмотри, помоги мне и т. д. В этот период очень важно давать ребенку правильные образцы для подражания. Если малыш слышит речь, плохую по артикуляции, грамматически неправильную, то он будет ее усваивать в таком виде, у него будет речь с такими же дефектами.

Многие слова приобретают у малышей совсем не то значение, которое они имеют на самом деле. Когда Игорьку К. было немного больше года, бабушка часто ласкала его, приговаривая: «Один у нас такой хороший мальчик! Один такой милый!» — и обычно брала его при этом на руки. Через некоторое время мальчик стал проситься на руки к взрослым, поднимая руки и повторяя: «Один! Один!» Слово «один» связалось у Игорька с тем, что его брали на руки.

В ясельной группе детей учили надевать и снимать нагрудники, и няня во время этой процедуры ласково спрашивала: «Никак не снять? Никак?» Вскоре дети стали называть нагрудник «никак», слово превратилось в название. Подобные случаи очень часты.

Наблюдения над тем, как слово становится названием предмета или действия, показали, что в этом процессе чрезвычайно помогают манипуляции ребенка с предметами. Вот иллюстрация сказанного.

У Алеши Ш. в 1 год 3 месяца слово «ки» (киса) относилось ко многим предметам — кошке, шапке, меховой шубке, плюшевому мишке и обезьянке, а слово «око» (окно) связывалось с окном, портретом и зеркалом, которые висели на стене. Со всеми предметами, которые назывались первоначально «киса», ребенок производил много действий. Надевая шубку перед прогулкой, он вытягивал руки и всовывал их в рукава, поворачивал шею при застегивании

87

воротника и т. д. Надевание шапки связывалось с другими двигательными актами. Алеша много раз гладил кошку, пытался ее схватить, раза два или три она его оцарапала, —это были ощущения совершенно другого характера, чем при действиях с шубкой и шапкой. С плюшевыми игрушками -мишкой и обезьянкой — мальчик

играл, беря их на руки, усаживал с собой за стол и т. д. Каждое из этих движений связывалось с определенным словом, которое произносил взрослый. Уже через месяц Алеша стал хорошо различать эти предметы, и они начали обозначаться тоже упрощенными, но уже разными словами: «ки» стало относиться толь ко к кошке, шубка, шапка стали называться «ся», а плюше вые мишка и обезьянка — «мись».

Совсем иначе обстояло дело со словом «окно». В 1 год 3 месяца, и в 1 год 4 месяца, и в 1 год 5 месяцев это слово оставалось обозначением окна, картины, портрета, зеркала. Ребенок видел висящие на стене предметы, но какие-нибудь активные действия с ними для него были невозможны, а одного пассивного созерцания этих предметов было недостаточно для того, чтобы отличить их друг от друга.

Как видите, в развитии моторной речи действуют те же закономерности, что и в развитии понимания слов, -помните опыты, где у детей вырабатывались на книги 20 двигательных условных рефлексов и 20 зрительных? Если связи были только зрительные, слово оставалось обо значением одного конкретного предмета, а если связи были двигательные, слово «книга» начинало обозначать много книг. Оказывается, и для того чтобы ребенок начал называть словом какой-то определенный предмет, необходимы действия с ним при одновременном назывании предмета.

Первые фразы

Много важных событий происходит во второй половине второго года жизни ребенка. Одним из них является то, что малыш научается связывать два слова во фразу. «Мама, ди!» (иди) — сказала в 1 год 6 месяцев Ира П.; первая

88

фраза Игорька К. в 1 год 8 месяцев была: «Баба, катяй!» (качай).

Соединение двух слов во фразу — очень большое усложнение в деятельности мозга: на каждое слово («мама», «иди», «дай» и т. д.) была уже выработана система условных связей, а теперь происходит объединение таких систем в более сложные — это более высокий уровень деятельности мозга, которую физиологи называют синтезом.

У девочек соединение слов во фразы происходит несколько раньше, у мальчиков — на два-три месяца позже, но ход процесса совершенно одинаков. Как в усвоении первых слов, так и в их объединении во фразы очень большую роль играют потребности, желания ребенка. Он зовет мать, просит еду или какой-то привлекающий его предмет, т. е. формирование первых фраз имеет ярко выраженную эмоциональную основу.

Несколько позже, обычно в 2 года — в 2 года 3 месяца, появляются фразы с отрицательным значением. Мариша К. в 2 года сказала: «Ам-ам не!» — отстраняя при этом от себя тарелку с кашей. Сережа П. в 2 года 3 месяца отказывался пить рыбий жир: «Котю не! Котю не!» (не хочу). До двух лет отказ есть, принимать лекарство, что-то делать осуществляется только с помощью жестов, но после двух лет к отрицательным реакциям, выражаемым жестами, присоединяется и слово.

На третьем году жизни у ребенка появляются и фразы из трех слов, которые тоже носят по преимуществу характер просьб, требований, зова. «Таня дай ням!» — просит 'анечка Т. 2 лет 3 месяцев. «Витя хотет гуя» (Витя хочет гулять), — заявил Витя О. в этом же возрасте.

Наряду с фразами, выражающими потребности, в это же время у ребенка

появляются фразы, отражающие какие-то наблюдения, соображения. «А тюлётьки сасём мокие» (а чулочки совсем мокрые), — констатирует факт Мариша К. в 2 года 2 месяца. Сережа Б. в 2 года 3 месяца наблюдал, как двое малышей ходили по луже, и оценил их поведение: «Нехаёсие детки!» (нехорошие детки).
89
Раз начавшись, процесс объединения слов во фразы развивается далее очень бурно. Почти каждый день можно услышать от ребенка все новые и новые фразы. Однако родители и персонал детского учреждения должны помнить, что ребенок постоянно нуждается во внимании: если вы ответите ему, скажете несколько слов и т. д., то малыш будет охотно говорить. Если же он не получает ответа или ответы ваши односложные, неэмоциональные, то интерес к речевой деятельности теряется, и ребенок умолкает.
Еще одно важное событие в развитии речи детей про исходит в этот же период: дети открывают, что все вокруг имеет свое название, имя — каждый, каждый предмет! Ребенок с жадностью спрашивает: «Что это?» — и узнает, что это — собака, это — троллейбус, это — водосточная труба и т.д.
Наблюдая детей первых лет жизни, вы можете убедиться в том, какая у них жажда узнавать новые и новые названия для каждого предмета. Они так хотят знать больше названий — вы только скажите им! Именно это и обеспечивает развитие у маленьких детей все более и более высоких степеней обобщения при помощи слов. Но и это скоро перестает удовлетворять малышей: вот бежит собака: а как ее зовут? А вон идут девочки — как их зовут? Иначе говоря, от общих понятий — собака, девочка, птица — ребенок переходит к конкретизации, уточнению своих знаний. Еще И. М. Сеченов подчеркивал, что чем больше "от дельностей» представляет мир для ребенка, тем глубже и шире его знания.
На третьем году жизни наряду с вопросом «Что это?", то и дело ребенок спрашивает: «Как его зовут?» Это относится к человеку, который прошел мимо, к воробью, который купается в луже, к коту, сидящему на чьем-то окне.
Мариша К. в 2 года 2 месяца ехала в трамвае с бабуш кой и все время задавала вопрос: «Как зяют?» (как зовут?), показывая то на кого-то из пассажиров, то на прохожих на улице. Увидев селедку, торчавшую из сумки стоявшей рядом женщины, Мариша и про нее спросила: «Как зяют сеёдку?»
90
Обратите внимание, что уже в этот период происходит связывание слов в определенном, стереотипном порядке — в том, какой подсказывается взрослыми в их речи. Уже эти первые двух-трехслойные предложения маленьких детей есть обучение речевым шаблонам на практике.
Дети очень точно воспроизводят не только структуру фраз, которые они слышат от взрослых, но и особенности артикуляции, грамматические особенности речи.
Ирочка Р. с годовалого возраста находилась в основном на попечении няни, которая говорила очень неправильно. В 2 года 2 месяца от девочки можно было услышать: «Я хожу ножкам» (вместо «ножками»), «Хочу к мамы» (вместо «к маме»), «На ручки к папы» и т. п. Толик Н. 3 лет на вопрос, чем его кормит мама, ответил: «Булкам, колбаскам», — мальчик тоже большую часть времени проводит с няней, которая говорит неправильно. Игорь К. в 2 года приехал на дачу, где дети хозяев называли родителей «папаня» и «маманя» — через некоторое время мальчик стал

тоже называть так своих родителей.
В случаях, подобных таким, необходимо поправлять ребенка, стараться давать ему образцы правильной речи и вызывать его на повторение их. При этом не нужно смеяться над ребенком или упрекать его в том, что он говорит неправильно; надо спокойно поправить его и постараться добиться повторения (хорошо, если многократного) в ситуации игры. Например, предложить ребенку бежать от стола к маме, потом к папе, сидящим в стороне от стола, и при этом говорить: «А ну-ка, беги к маме! А теперь беги к папе! Куда ты бежишь?» — заставляя ребенка повторить: «К маме! К. папе!» После нескольких таких игр малыш обычно усваивает правильные грамматические формы и даже пытается поправлять тех, кто их искажает. Няня Игоря К. (3 года 6 месяцев) говорила: «калидор», «транвай», «мы попивши чаю» и т. п. Мальчик начал повторять вслед за няней такие слова и выражения, но родители каждый вечер играли с ним, выправляя их; через некоторое время Игорь не только стал говорить правильно сам, но и начал поправлять няню: «Не транвай, а трамммвай! Скажи — трамммвай!» и т. д.
91
Совершенно так же, как при усвоении отдельных слов при связывании слов во фразы могут получиться неправильные «соединения», которые закрепляются. Рома Х. часто слышал разговоры по телефону, и слова «алло, слушаю» со единились у него очень прочно. В возрасте около 3 лет мальчик стал часто употреблять эти слова в разговоре, напри мер: «Аллослушай, мама, где мячик?», «Аллослушай, баба, что я тебе скажу!» Как-то мама обратилась к нему: «Ты слышишь, что я тебе говорю?» Рома ответил: «Конечно, алло слышу».
Несмотря на то что артикуляция многих звуков представляет еще для ребенка трудности, построение фразы у него становится все сложнее. Интересно, что дети не только быстрее усваивают слова и фразы, выражающие их потребности, желания, но и артикуляция, интонационный рисунок этих фраз совершенствуются гораздо быстрее, чем тех слов и фраз, которые индифферентны для них.
Венгерский психолог Ю. Кадар изучала развитие артикуляции, интонаций во фразах вопросительных, повели тельных, повествовательных, просительных и т. д. у детей первых лет жизни; одновременно у них регистрировали двигательные реакции, дыхание. Оказалось, что те фразы, которые были, как говорит Ю. Кадар, «эмоционально насыщенными», сопровождались сильными изменениями дыхательных и двигательных реакций, формирование артикуляторных механизмов, интонаций шло гораздо быстрее. Какие же фразы являются «эмоционально насыщенными"? Те, которые содержат просьбу, требование! Фразы повествовательные появляются позже, и их артикуляция, интонационные характеристики долго остаются на более низком уровне развития. Эти факты показывают, насколько тесно развитие речи связано с развитием всей нервной деятельности ребенка, разных ее уровней.
92
Некоторые первые представления и понятия ребенка. Проявления их в речи
«Автобус меня уронил и ушиб!» — рассказывает Тима Р. в 2 года 3 месяца. Он действительно упал в автобусе при толчке и ушибся. Но для Тимы автобус — живое существо, которое обошлось с ним плохо.
«Стакан упал на меня и облил!» — жалуется Сережа Т. того же возраста. Мальчик

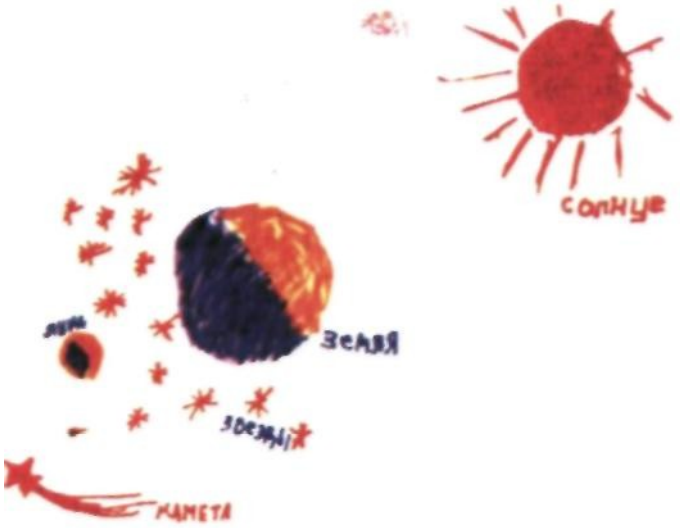
вовсе не хитрит и не хочет свалить вину на стакан, он искренне считает его виноватым.
«Меня шкаф ударил!» — плачет Юля Т. 2 лет 6 месяцев и в отместку ударяет шкаф кулачком (и ушибается еще раз).
«Эта подушка черствая (жесткая), я не хочу с ней спать», — заявляет Тоня Е. 3 лет.
Максим Б. 3 лет очень сытно пообедал и схватился за животик: «У меня там пища болит!»
Можно каждый день наблюдать столкновения малышей с вещами, столкновения, в которых вещи обижают их, причиняют боль, пугают — а взрослые этого не понимают.
Правда, вещи могут вести себя и вполне доброжелательно. «Вот как хорошо меня спрятал диван, ты и найти не могла!» — говорит Катя С. в 3 года 3 месяца маме. «Одеяльце теплое, оно меня греет, никому не отдам!» — сказала Люся Н. в 3 года о своем одеяле.
Изредка маленькие дети просто констатируют факт. «Автобус споткнулся, да еще и чихнул», — отметила Дэзи Г. в 2 года 10 месяцев.
Дети относятся как к живым не только к самим вещам, но и к их изображениям на открытках, в книжках и даже на собственных рисунках. Мариша К. в 3 года испортила книгу с иллюстрациями художника Рачева — отрезала на многих картинках зайцев и петухов, чтобы спасти их от лисиц и волков — она не шалила, а действовала из самых добрых побуждений. Липа Ч. 3 лет 4 месяцев загибала страницы в книжках со сказками так, чтобы отделить хищников от жертвы
93
(например, лису от колобка) или Ванюшу от Бабы-яги. Ге на Р. в 3 года 2 месяца пытался нарисовать зайку и лису, но не соглашался изобразить их на одном листе бумаги — чтобы лиса не поймала зайку!
По реакциям детей, по их высказываниям мы постоянно убеждаемся, что в первые годы жизни они еще не в состоянии четко разграничить, где неживой предмет, а где живое существо — для них все выглядит одушевленным. Понятия о живом и неживом формируются постепенно и становятся более или менее четкими лишь в старшем дошкольном возрасте. Поэтому, если ваш малыш уверяет вас, что это его сапожки залезли в лужу, а вовсе не он сам — это не всегда попытка избежать наказания, так как характер представлений у малышей очень отличается от наших. Например, Максим Б. в 3 года доказывал вполне серьезно, что сам нисколько не устал, устали только его ножки. Если ребенок не соглашается отпустить вас из комнаты и остаться один, так как боится пятна на стене («а вдруг оно меня укусит?»), не торопитесь сердиться — вероятно, ему в самом деле страшно. Нужно устранить причину страха и только тогда оставить ребенка одного. Не забывайте, что для маленьких детей все вокруг живое и порой недоброжелательное, ибо они еще многого не понимают.
С другой стороны, в людях, в животных малыши часто видят какое-то механическое начало. Игорек К. в возрасте 3—4 лет считал, что все движения, ходьба, прыжки есть следствие действия заводных пружин (как в заводных игрушках). Он бегал с мамой наперегонки и, когда она устала и остановилась, совершенно серьезно спросил: «Что, завод кончился?» Про свою бабушку мальчик говорил, что в ней вообще плохой завод: «Пойдет немного и остановится, пойдет еще немного и

остановится!» Славик И. 3 лет 6 месяцев спросил заболевшего отца: «В тебе что-нибудь сломалось? А кто чи нить будет?».
Возможно, что и в этих представлениях ребятишек нет противоречия с их склонностью одушевлять предметы - может быть, и пружину, и «машинку» они считают живыми. Тот же Славик как-то сделал замечание отцу, когда тот
94
скручивал проволоку (делал «жучка»): «Ты полегче, полегче, ей же больно!»
У детей первых лет жизни существуют самые путаные представления о строении и функциях организма, в том числе и их собственного. Сева Ф. 3 лет 3 месяцев надавливает себе на живот руками и спрашивает мать: «Почему у меня в животике мягко, а у мишки твердо? Ты не те опилки насыпала?»
Миша Д. 3 лет 4 месяцев показывает на свою грудную клетку и говорит: «У меня вот там часы тикают».
Четырехлетние Коля Н. и Маша Л. поссорились, и Маша с презрением говорит: «Эх ты, пустая голова!» Коля с возмущением отвечает: «У меня не пустая голова, у меня язык в голове! Вот!» — и с торжеством высовывает язык.
Леша В. 4 лет стучит по груди то себя, то приятеля Сашу Г. 3 лет 10 месяцев и наконец спрашивает: «А что у тебя там есть?» Саша, подумав, отвечает: «У меня там только ОРЗ» (он часто болеет, кашляет, и ему ставят диагноз ОРЗ).
Прислушавшись к тому, что говорят маленькие дети, обнаруживаешь, что они не знают, что такое думать, спать и т. д. Отец сердится на четырехлетнего Алика: «Ты думаешь, что ты говоришь?» Мальчик качает головой: «Я не думаю, я говорю!» Соня Д. 3 лет 4 месяцев уговаривает маму пойти в зоосад. «Ты думаешь, в зоосад?» — «Я не думаю — я же не дурочка! Я говорю».
Состояние сна воспринимается ребятами как смотрение снов (подобно тому, как смотрят телевизор, например).
Мариша К. в 3 года 6 месяцев, проснувшись утром, спрашивает бабушку: «Бабуся, тебе понравился сон?» — «Какой сон?» Девочка огорченно всплеснула руками: «Что же ты не смотрела? Про зверей сон был!»
Игорек К. в возрасте 3 лет 6 месяцев считал, что сны хранятся в подушках (и даже пытался распороть свою подушку, чтобы посмотреть сны и днем).
Дима О. 3 лет 7 месяцев разговаривает с бабушкой — она жалуется, что совсем не спала ночью. Дима рассудительно отвечает: «Ну ничего, ты сейчас садись, смотри
95
телевизор». Для него отсутствие сна ночью означает только пропущенные сны.
Юра Н. 3 лет 5 месяцев подошел к воспитательнице и спросил, почему сны днем выключаются — он несколько раз закрыл и открыл глаза и потрогал веки пальцами: "Сейчас в коже глазов не видно снов». По-видимому, Юра представлял себе, что веки — это что-то вроде экрана телевизора.
Очень трудны для детей понятия о времени. Вы сами, вероятно, замечали, как долго малыши путаются в представлениях о нем. Когда двух-трехлетний ребенок плачет, зовет мать, а его утешают, что она скоро придет, — это не утешение: ребенок не понимает, что такое «скоро».
Даже четырехлетние (а иногда и пятилетние) дети путают слова «завтра», «вчера» и т. д. Они смутно представляют себе: нужно проспать ночь, тогда будет завтра, или проспать две ночи — и будет воскресенье. Часто можно услышать от ребят этого

возраста: «У меня вчера будет день рождения!", «Я завтра ходил с мамой к врачу!»
Трудность формирования представлений о времени проявляется и в том, что дети не могут усвоить, что такое возраст — даже их собственный: ведь представить себе годы еще сложнее, чем представить дни.
Степа в 4 года на вопрос о том, сколько ему лет, ответил: «Десять, скоро восемь». Гена Н., тоже 4 лет, на этот вопрос ответил менее уверенно: «Или семь, или три».
Света Д. (она хорошо знала счет по порядку) в свой день рождения объясняла гостям: «Мне было четыре годика, а сегодня — пять! А немножко потом будет шесть!»
Понятия о временных отношениях нужно вырабатывать у детей, стараясь сначала дать им представление о коротких отрезках времени, затем — о более длительных. В 4—5 лет ребенку можно показать часы, дать почувствовать длительность минуты, нескольких минут, потренировать это в играх; затем следует учить значение слов «сего дня», «вчера», «завтра» и т.д.
Представления о пространственных отношениях (близко, далеко, правая сторона, левая сторона и т. д.) для детей
96

Жили-были два зайца-братца.
Мариша К. 5 лет 3 месяца

Маришенька и Баба-яга.
Мариша К. 3 года 7 месяцев

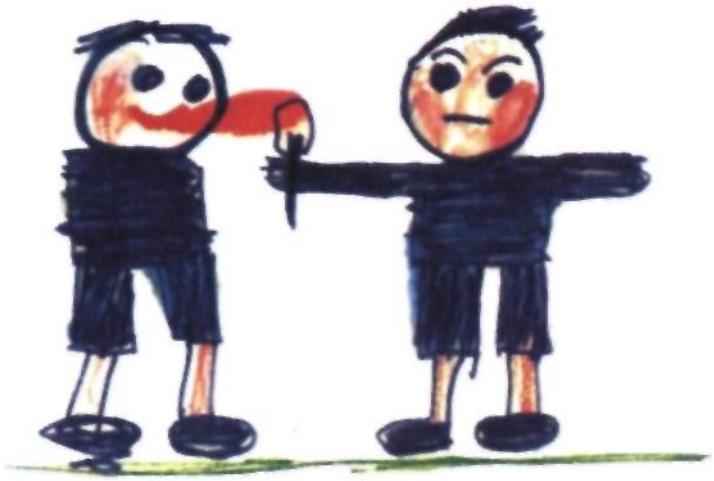


Космос.
Володя А. 6 лет

Вышли они из дома и увидели кошку.
Лида И. 5 лет 8 месяцев

Баба-яга в ступе летит.
Сережа Ф. 5 лет

Мы с Сашей обедаем.
Андрюша К. 4 года



Я не жадный, даю Кольке лизнуть мороженое.
Гера Р. 5 лет

Наша киса.
Ляля А. 2 года 10 месяцев

Тетя Лена.
Катя Т. 3 года

Березка.
Оля К. 6 лет

Дерево.
Оля К. 6 лет

легче, так как они наглядны. Правую и левую руку (что более конкретно и наглядно) малыши различают после сравнительно небольшой тренировки, но правую и левую сторону — уже труднее.

В 5—7 лет ребята составляют себе какое-то представление о том, откуда берутся дети. Многие из них долго вполне удовлетворяются тем, что они «родились у

мамы». Большая часть придерживается такого мнения: детей покупают в магазине. При разговоре в старшей группе детского сада нескольких детей спросили, есть ли у них братья или сестры. «Нет, — сказал пятилетний Славик Г., — но мама с папой уже копят деньги купить братика, 15 рублей накопили». Дима У., тоже 5 лет, ответил: «Собираются купить, но боятся, что непослушный попадется, как я». Саша М. 5 лет 2 месяцев выразил сомнение по поводу теории покупки детей, когда познакомился со своей новорожденной сестренкой: «Сказали, что купили, а я ее трогал — она кожаная, как я. В магазине же не продают кожаных, а только пластмассовых, или резиновых, или тряпочных».

Мариша К. в 5 лет разговаривает с подружкой: «Лена, а тебя кто родил?» Лена ответила, что ее родила мама, и, в свою очередь, спрашивает, а кто Маришу родил. «А меня бабуся» (девочка жила длительное время у бабушки и была на ее попечении).

Игорек К. в 5 лет 2 месяца оказался более просвещенным — он знал, что сначала был в животике у мамы, «а потом мне там надоело, там же темно и скучно, я и родился!»

Леня В. 5 лет был недоволен, что в группе много девочек, и нашел выход из положения: надо их переделать в мальчиков. «А разве можно?» — усомнились его товарищи. «Очень просто: переодеть мальчиками. Вы думаете, как это получается? Родился ребенок, его оденут мальчиком — и будет мальчик, оденут девочкой — будет девочка! Только если уж большие вырастут, так переодевание не поможет».

Очень многие представления и понятия, складывающиеся у ребятишек, совершенно не соответствуют действительности. Но ни в коем случае не надо их высмеивать или отмахиваться от них как от глупости. Дети формируют свои

97

идеи на основе того, что видят, слышат и зачастую неправильно понимают. Нужно помочь им разобраться в том, что и как происходит на самом деле. Роль родителей в этом чрезвычайно велика — они могут вовремя сделать нужную по правку, подсказать правильное понимание вещей и т.д. Эти сведения, которые ребенок получает от сверстников, часто только запутывают его, и вместо одного ложного представления малыш получает другое ложное.

Малыш делает ошибки

Множество речевых стереотипов, которые служат детям шаблонами, даем им мы, взрослые люди. Но вот вдруг слышим:

— Бабуся, мы дарим тебе три духа! — трехлетняя Марина преподносит бабушке набор из трех флакончиков духов — от себя, мамы и папы.

— Ты это иголком сошила? — интересуется Леша 2 лет 10 месяцев, когда мама надевает ему новую рубашечку.

— Ой, не давли грибок! — кричит Леночка 2 лет 10 месяцев. Она же восхищается: «Посмотри, какое стадо черников!»

«Иголком», «черников», «три духа» и т. п. — это ошибки, которые связаны с недостаточным овладением языком. Некоторые из этих ошибок, однако, настолько распространены и так закономерно повторяются в речи всех правильно развивающихся детей, что о них стоит поговорить особо.

«Закономерности» ошибок в детской речи важно знать для понимания процесса развития речи. Кроме того, родители и воспитатели должны знать, как относиться к

ошибкам ребятишек.
Какие же ошибки наиболее типичны и чем они интересны?
В отношении глаголов наиболее частой ошибкой является построение глагольных форм по образцу одной, более легкой для ребенка. Например, все дети в определенном возрасте говорят: «вставаю», «лизаю», «жеваю» и т.д.
98
Прожевал наконец?» — «Жеваю»; «Ну, вставай, хватит валяться!» — «Вставаю, вставаю!»; «Мама, а Лена стекло лизает!»
Такая форма не изобретена ребенком, он ведь постоянно слышит: *ломаю — ломаешь, засыпаю — засыпаешь, хватаю — хватаешь, разрешаю* и т. д., и, конечно, малышу проще использовать одну стандартную форму глагола. Кроме того, артикуляция слов «лизаю», «жеваю» легче, чем слов «лижу», «жую». Поэтому, несмотря на поправки взрослых, ребенок упорно говорит по-своему. В основе этих ошибок, следовательно, лежит подражание часто употребляемой форме глагола, по образцу которой ребенок изменяет и все другие глаголы. Иногда такое подражание происходит по образцу только что услышанной формы глагола.
«Игорюшка, вставай, я тебя давно бужу». — «Нет, я еще поспу», — отвечает трехлетний мальчуган.
Четырехлетняя Маша вертится около матери, которая прилегла отдохнуть. «Маша, ты мне мешаешь». — «А что ты все лежаешь и лежаешь?»
Ученые, изучавшие развитие детской речи, отметили, что когда ребенок усваивает какую-нибудь одну форму языкового значения, то далее он распространяет ее на другие. Иногда это обобщение языковой формы оказывается правильным, иногда — нет. В случаях, подобных приведенным здесь, такое обобщение было неправильным.
У маленьких детей, как указывает А. Н. Гвоздев, очень часто наблюдается употребление прошедшего времени глаголов только в женском роде (с окончанием на «а»). «Я попила чай», «Я пошла» и тому подобное говорят и мальчики. Причина этой очень частой ошибки неясна; возможно, она лежит в большей легкости артикуляции.
Дети встречают много трудностей, когда начинают изменять имена существительные по падежам. Ну, на самом деле, почему *столы — столов,* а *стулья* — уже *стульев?!* Не справляясь со сложностью грамматики русского языка, малыши образуют падежные окончания по какому-нибудь уже усвоенному образцу. «Возьмем все стулы и сделаем поезд», — предлагает трехлетний Женя своему приятелю. «Нет, —
99
возражает тот, — здесь мало стулов». А вот Гера 3 лет 8 месяцев уже хорошо запомнил, что множественное число слова *стул — стулья:* «У меня в комнате два стулья, а у тебя скоко?»
Когда в речи ребенка появляется творительный падеж, малыш долгое время образует его по шаблонной схеме путем присоединения к корню имени существительного окончания *-ом* независимо от рода существительного: «иголком», *«кош* ком», «ложком» и т. д., то есть по образцу склонения существительных мужского рода.
Дети постоянно делают ошибки в родовых суффиксах имен существительных:

«людиха» (женщина), «цыплиха» (курица), «лошадиха» (лошадь), «коров» (бык), «людь» (человек), «кош» (кот) и т. д. У четырехлетнего Севы отец - врач, но сам он, когда вырастет, будет «прач» (по его мнению, «прач» — это мужчина-прачка), так как ему ужасно нравится мыльная пена и пузыри. Трехлетнюю Люсю, напротив, прельстила профессия врача, и она решила, что когда будет большая, то станет «врачкой».

Очень типичны ошибки, которые дети делают в употреблении сравнительной степени имен прилагательных. В этом случае опять четко проявляется подражание ранее усвоенной форме. Мы говорим: *длиннее, смешнее, беднее, веселее* и т. д. Большое количество имен прилагательных в сравнительной степени имеют такую форму. Удивительно ли, что малыши говорят: «хорошее», «плохее», «высокое», «короткее» и т.д.

«Ты у нас хороший мальчик!» — «А кто хорошее, я или Слава?»; «Мне близко до садика идти». — «Нет, мне близее».

Ребятишки без всякого смущения образуют сравни тельную степень даже от имен существительных. «А у нее есть сосны в саду!» — «Ну и что? А наш сад все равно со снее!»

Все эти примеры показывают, что типичные ошибки в детской речи связаны с тем, что грамматические формы образуются по немногим ранее усвоенным образцам. Это значит, что классы слов с соответствующими им граммати

100

ческими отношениями еще не четко разделены, они имеют пока примитивно обобщенный характер. Только постепенно, когда такое разделение станет четким, будут тонко выделены и грамматические формы.

Обычно взрослые ограничиваются тем, что посмеются над забавным искажением слова. Когда ошибки ребенка в речи носят случайный характер (как «три духа», «не давли» и т. д.), то на них действительно не стоит фиксировать внимание малыша. Те же ошибки, которые являются типичными (образование творительного падежа с помощью окончания *-ом* независимо от рода существительного, окончание *-ее* в сравнительной степени прилагательных и т. д.), нужно обязательно поправить. Если на них не обращать внимания, речь ребенка очень надолго останется неправильной.

Ни в коем случае нельзя смеяться над малышом или дразнить его, как это нередко бывает в тех случаях, когда мальчик долго говорит «я пошла», «я пила» и т. д.

Игорь К. до 3 лет упорно употреблял прошедшее время глаголов только в женском роде. Чтобы отучить его, бабушка и няня стали дразнить малыша: «Ах, наша девочка пила чай!», «А знаете, Игорек у нас девочка — он говорит «взяла», «упала»!» Мальчик обижался, плакал и стал избегать глаголов в прошедшем времени. «Иди чай пить, Игорек!» — «У меня уже попито». — «Ты взял книгу?» — «Нет, у меня не брато». Только в 3,5 года Игорь начал понемногу употреблять прошедшее время глаголов правильно.

Не следует также пересказывать детские слова и фразы с ошибкой как анекдоты, особенно в присутствии самих ребятишек. Дети очень гордятся тем, что им удалось рассмешить взрослых, и начинают коверкать слова уже умышленно.

Самое лучшее — спокойно поправить ребенка, не делая из ошибки остроты или повода для обиды.

Разговор об ошибках приводит нас к другому очень интересному вопросу — о

детском словотворчестве. В обоих этих явлениях довольно много общих черт и во внешних проявлениях, и в механизмах их возникновения.

101

Детское словотворчество

Для нас очевидно, что большую часть слов ребенок заучивает путем подражания: «Дай-дай», — обращается к годовалому сынишке мать и берет у него из рук игрушку; «дай-дай» — повторяет малыш. «Киса, это — киса», — показывает на кошку взрослый; «ки-и» — как эхо, отзывается ребе нок.

Но если внимательно прислушаться к детской речи, мы заметим множество слов, которые малыши как будто не мог ли заимствовать у нас, взрослых.

— Я — правдун! — заявляет четырехлетний Алеша.

— Фу, какая капота! — морщится от дождя трехлетний Игорек.

— Посмотри, какая букарашка! — умиляется Стасик 3 лет 5 месяцев, глядя на маленького жучка.

Дима 3 лет 2 месяцев стоит с отцом в зоологическом саду перед вольерой, в которой помещается несколько птиц разных пород, и, показывая то на одну, то на другую, добивается: «Ну, папа, как ее зовут?» Папа пожимает плечами и молчит. Тогда Дима дергает его за рукав, решительно объясняет: «Та, бошая, называется бабука, а маленькая -кука. Запомнишь?» — и идет дальше, очень довольный тем, что оставил позади не каких-то неизвестных птиц, а совершенно определенных: куку и бабуку.

Мама похвалила пятилетнюю Марину за то, что она сама додумалась подмести пол и вытереть пыль: «Ты у меня совсем самостоятельная стала!» Девочка очень серьезно по смотрела на мать и ответила: «Я не только самостоятельная — я и самолежательная, и самосидетельная!»

Появление таких новых слов в речи детей и называется словотворчеством.

Словотворчество составляет одну из важнейших особенностей развития речи ребенка. Это явление изучали как у нас в стране (Н. А. Рыбников, А. Н. Гвоздев, К. И. Чуковский, Т. Н. Ушакова и др.), так и за границей (К. и В. Штерн, Ч. Болдуин и др.). Факты, собранные многими исследователями — лингвистами и психологами, — показывают, что

102

первые годы жизни ребенка являются периодом усиленного словотворчества[1]. При этом оказывается, что некоторые «новые» слова наблюдаются в речи почти всех детей (например, «всехний», «всамделишный»), другие же встречаются у одних детей и не отмечаются у других («мама, ты моя мояшечка!», «какой ты диктун, папа!» и т. д.).

К. И. Чуковский подчеркивал творческую силу ребенка, его поразительную чуткость к языку, которые выявляются особенно ярко именно в процессе словотворчества.

Н. А. Рыбников поражался богатством детских словообразований и их лингвистическим совершенством: он говорил о словотворчестве детей как о «скрытой детской логике, бессознательно господствующей над умом ребенка».

В некоторых случаях малыш, услышав какую-то словесную форму, сейчас же подражательно создает новую. «Какое это наказанье, что из-за кашля ты не можешь идти в садик», — говорит мама. «А для меня это не наказанье, а вовсе радованье», — отвечает пятилетняя дочка. В подобных случаях подражательное происхождение нового слова для нас очевидно. В большинстве же случаев образец, по которому

создается новое слово, был усвоен ребенком когда-то ранее, и поэтому для окружающих людей «новое» слово ребенка является откровением.

Можно привести очень много примеров такого «отдаленного» подражания тому, что ребенок заучил раньше. Помните, мы говорили о своего рода «картотеке» в зоне Вернике (слуховой речевой зоне)? Новые слова и строятся по образцам, которые там хранятся (табл. 3).

Интересно также посмотреть, как создаются «синтетические слова». В таких словах, как «ворунишка», «бананас», «огромадный», происходит сцепление тех частей слова, которые звучат сходно: *вор — врунишка, банан — ананас, огромный — громадный* и т. п.

1 Некоторые родители не отмечают словотворчества у своих детей. Это объясняется, скорее всего, тем, что они недостаточно внимательно относятся к детской речи.

103

Таблица 3

«Новые» слова ребенка	Образец
Видишь, какой у меня желтяк выскочил?	Синяк
Я очень большой медляк.	Остряк, мерзляк
Я — правдун!	Лгун, болтун
У меня гусья кожа сделалась.	Лисья, песья
Какой ты диктун, папа!	Ворчун, врун

Иначе соединяются те слова, которые звучат различно, но постоянно применяются вместе, например слова «чай» и «пить» (получается глагол «чайпить»), «вынь» и «возьми» («выньми мне занозу»), «все люди», «всех людей» (всехлюдная), «в самом деле» (всамделишный). Эти слова строятся по тому же принципу, что и «синтетические слова» взрослых: *колхоз, совхоз, самолет, всеобщее* и множество подобных им. В такой форме словотворчества тоже проявляется значение речевых шаблонов, которые ребенок постоянно слышит...

Теперь можно ответить на вопросы, поставленные в начале этого раздела. Словотворчество, как и усвоение обычных слов родного языка, имеет в своей основе подражание тем речевым стереотипам, которые дают детям окружающие люди. Ни одно «новое» детское слово нельзя считать абсолютно оригинальным — в словаре ребенка обязательно есть образец, по которому это слово и построено. Таким образом, усвоение речевых шаблонов и здесь является основой. Использование приставок, суффиксов, окончаний в новых словах детей всегда строго соответствует законам языка, но грамматически всегда правильно — только сочетания неожиданны. В этом отношении совершенно правы те, кто подчеркивает тонкое чувство языка у детей.

Но это тонкое чувство языка проявляется не только в словотворчестве, оно отличает весь ход формирования детской речи. Более того, если рассматривать детское слово творчество не как отдельное явление, а в связи с общим развитием речи ребенка, то напрашивается вывод о том, что в основе его лежат не особые творческие силы ребенка,

104

а напротив, ярко выраженная стереотипия работы его мозга. Главный механизм

здесь — выработка речевых шаблонов (шаблоны наиболее затверженных глагольных форм, склонения имен существительных, изменения имен прилагательных по степеням сравнения и т. д.) и широкое использование этих шаблонов. Образец для «создания» нового слова может быть дан сейчас, а может быть усвоен ранее, но он всегда есть.

Когда дети достигают примерно пятилетнего возраста, их словотворчество начинает угасать. Все реже и реже вы слышите «новые» слова. Почему это происходит? Иссякают творческие способности ребенка? Но ведь мы уже говорили, что речь идет не о творчестве, а об общих принципах развития речи. Просто к пяти годам малыш уже прочно усвоил те обороты речи, которые используют взрослые, теперь он тонко выделил различные грамматические формы и стал свободно ориентироваться в том, какую из них и когда нужно применить. Так исчезают «моя мояшечка», «плохайка» и другие удивительные слова, которые придают такую прелесть речи маленького ребенка.

Итак, словотворчество на определенном этапе развития детской речи представляет собой закономерное явление и выражает недостаточное овладение разнообразием грамматических форм родного языка; в основе его лежат те же принципы работы мозга, что и в основе прямого усвоения того словесного материала, который мы сознательно даем нашим детям.

Вероятно, эти выводы звучат более прозаично по сравнению с распространенной точкой зрения на детское словотворчество, но они позволяют ближе подойти к пониманию сущности этого интереснейшего явления.

Сказки, которые рассказывают дети

- Хочешь, я расскажу тебе сказку? — часто предлагает малыш матери или бабушке (конечно, они — самые заинтересованные слушатели).

105

В возрасте от 3 до 5—6 лет ребятишки очень любят рассказывать сказки, которые сами сочиняют. У самых маленьких это происходит в форме «чтения»: они держат в руках раскрытую книгу и «читают». Но чаще ребенок про сто пристраивается поуютнее около кого-то из близких просит послушать его сказку.

На протяжении третьего-четвертого года жизни у ребенка происходит дальнейшее усложнение речевых шаблонов: фразы становятся многословными, совершенствуется их грамматический строй, но стереотипия и тут дает о себе знать, хотя приобретает новую форму. Теперь можно часто наблюдать, что малыш берет целые готовые фразы и составляет из них рассказ, сказку. Это — одно из важных проявлений развития мыслительно-речевой деятельности ребенка: в ней тренируются способности к словесному мышлению и к его связному выражению.

Некоторые родители относятся отрицательно к склонности детей рассказывать различные истории и сказки, считая, что это излишне развивает фантазию. Но ребенок нуждается в этом. Если он мало рассказывает, его нужно вызвать на это, попросить «почитать» или рассказать сказку и выслушать ее внимательно; иногда следует подсказать какую-то деталь или задать несколько вопросов1.

Первые сказки детей в возрасте около трех лет очень просты и коротки — всего несколько фраз, да и фразы эти почти полностью взяты из какой-нибудь хорошо усвоенной сказки. И все-таки в эти сказки малыши пытаются внести что-то свое.

Как правило, сказка начинается словами «жил-был» или «жила-была»... Это уже

символ того, что далее после дует именно сказка, а не простой разговор. Используются и другие сказочные обороты речи: «и вот спросил», «как же мне не плакать!», «долго ли, коротко ли» и т. п. Действующим лицом оказывается обычно предмет, животное и

[1] К сожалению, родители редко записывают сказки своих детей, и поэтому их трудно собирать. А записывать сказки надо непременно. И во время рассказа ребенка, или, в крайнем случае, сразу же после рассказа.

106

человек, вот сейчас попавшийся на глаза ребенку, а событие (дальше одного события дело идет редко) заимствовано из хорошо известной сказки.

Явление речевой стереотипии и здесь дает о себе знать очень сильно: постоянно можно наблюдать, что какое-то слово влечет за собой заученную фразу, с которой оно прочно ассоциировано. Иногда такая фраза, возникшая по случайной ассоциации, не имеет смысловой связи с предыдущими, но маленький рассказчик этого даже и не замечает.

Вот несколько сказок детей в возрасте около трех лет[1].

Ира Р. в 2 года 8 месяцев рассказала такую сказку: «Жил-был Золотой Цветочек. А навстречу ему мужик. "О чем же ты плачешь?" — „Как же мне, бедненькому, не плакать? Ай-ду-ду, ай-ду-ду, потерял мужик дугу"».

На даче, где жила Ирочка, во дворе росли желтые цветы, которые называют золотыми шариками, — отсюда первый персонаж сказки. К хозяйке дачи только что кто-то заходил, и она сказала: «Мужик сосед был», — так появился второй персонаж, а переход к заключительным словам был подготовлен уже имевшейся прочной ассоциацией слова «мужик» с фразой «ай-ду-ду, потерял мужик дугу».

Валик Г. в 3 года взял книгу и монотонным голосом стал «читать»:

«Жили-были мама, папа и Валик. Еще жила Мурка. Мурка села на окошко, а с окошка и покатилась, и покатилась! Вдруг навстречу идет медведь. „Мурка, Мурка, я тебя съем!" — „Отпусти, пожалуйста, я дам за себя дорогой выкуп!"».

Валик увидел сидевшую на подоконнике кошку и начал рассказывать про нее сказку; слово «окошко» повлекло за собой хорошо заученный стереотип из «Колобка», а слово «отпусти» потянуло за собой другой стереотип — из «Сказки о рыбаке и рыбке».

[1] В этих сказках не передаются те искажения слов, которые были отмечены у детей. Например, «музик» вместо «мужик», «выпук» вместо «выкуп.» и т.д.

107

Света М. 3 лет рассказывает сказки о девочке Светочке (очевидно, имея в виду себя). Вот две из них:

«Жила-была девочка Светочка. Очень хорошая девочка. Вот долго ли, коротко ли идет девочка Светочка, а на встречу ей петушок. Петушок, Петушок — Золотой гребешок, масляна головушка, шелкова бородушка».

«Жила-была девочка Светочка. Вот жила, жила, ела яичко. Дед бил яичко, не разбил; баба била яичко, не раз била. Тебе интересно?»

Дэзи Г. в 2 года 8 месяцев рассказала сказку о рыбке: «Жили-были старик и старуха. Они ходили на озеро и ловили рыбу. Кинул дед удочку, а рыбы нет; кинул потом еще и поймал большущую-пребольшущую. Говорит рыбка не своим голосом: „Отпусти меня, старче!" А дед говорит: „У тебя, что ли, волшебного слова нет?"

Тогда рыбка сказала: „Спасибо", — и дед ее отпустил».
Как видите, в сказках маленьких детей легко проследить те источники, из которых они черпают материал, ассоциации, которые «вытягивают» из памяти ребенка именно эти фразы.
Сказки, рассказываемые детьми постарше, имеют более сложные сюжеты, в них есть некоторое развитие действия. Хотя в них и сохраняется традиционное начало «жил-был» и многое берется из «настоящих» сказок, все же здесь уже выступает определенная мысль, лежащая в основе сюжета.
Некоторые сказки детей очень нравоучительны и явно имеют целью воспитание окружающих взрослых — не толь ко мы хотим через сказку оказать влияние на формирование представлений или на поведение детей, но и они нередко пытаются повлиять на нас таким же образом.
Раечке Ф. 4 года 3 месяца. Вот какую сказку она рас сказала своей маме: «В третьем девятом царстве жила-была принцесса. Она была такая красивая: с косой и с глазами. У нее была мама. Очень хорошая и добрая мама. Она покупала принцессе мороженое, а суп не заставляла есть. Мама услышала по радио, что деток надо закаливать мороженым, и вот закаливала принцессу!» Вам понятна мораль этой сказки?
108
Тома С. в 4 года 5 месяцев тоже сочинила очень поучительную сказку, которую рассказала родителям, по-видимому, в назидание: «Жили-были мама с папой. У них была дочка — волосики золотые, глазки голубые, платье красненькое — вся такая пестренькая! А мама-папа все равно в кино ходили, а дочку дома оставляли. Вот пошли мама-папа в кино. Вдруг навстречу им волк. „Я вас съем!" Мама-папа напугались, закричали: „Не ешь нас, не ешь нас!" — и побежали к дочке!» Надо думать, что после такой страшной сказки Томины мама-папа задумаются, как в кино уходить и дочку оставлять.
Похожую сказку рассказала своей бабушке Л ера П. в 4 года 5 месяцев: «Жила-была девочка. Вообще очень хорошая девочка: руки мыла, хорошо ела, песенки петь умела. И была у девочки бабушка. Вот пошла раз бабушка в магазин, вдруг навстречу ей волк. Во-от с такущими зубами! И как зарычит: „Я тебя съем!" Бабушка домой бегом побежала и уже никогда больше девочку свою не шлепала и в угол не ставила!»
Интересно, что и мама с папой, и бабушка, встретившись с волками, сразу понимали, в чем дело, и тотчас исправлялись!
К числу нравоучительных сказок (их, кстати, дети сочиняют довольно много) относится и сказка Лиды И. 5 лет 8 месяцев: «Жила-была одна девочка, она плохо ела. Со всего света доктора ее лечили, а она все равно плохо ела. А один Доктор сказал маме: „Идите гулять. Вам встретится вдруг кошка. Возьмите ее, и пусть у девочки будет кошка". Вот пошли они гулять. Вышли они из дома и увидели кошку! Они ее взяли и принесли домой. Девочка и кошечка стали вместе молочко пить, котлетки есть, и всем хорошо стало! А вот некоторые не знают и не хотят своим девочкам кошку взять!»
Свою сказку Лида сама иллюстрировала (см. цветную вклейку).
Есть сказки просто повествовательного характера, без какой-либо морали или особой идеи.

Леночка Ф. в возрасте около 5 лет часто сочиняла такие сказки о цветах: «Жил да был такой красивый-красивый мак: красный, а в середине лиловенький! И жили-были
109
колокольчики, совсем лиловые! Вот одна девочка пошла гулять. Вдруг навстречу ей колокольчики стоят. Девочка говорит: „Колокольчики, колокольчики, а я вас сорву!" и сорвала. И стали цветочки у девочки жить-поживать давно поживать!»
Гарик К. в 5 лет 6 месяцев рассказал очень простую сказку о водосточных трубах — они почему-то произвели на него большое впечатление. «Вот был дом. И на одном углу дома было две трубы: одна длинная, а другая короткая. Которая труба длинная, так она очень красивая была — в три изгиба: раз, два, три! Вот вдруг пошел сильный дождь, сначала он на крышу лился, а потом в трубы. Из длинной трубы вода на землю текла, а из короткой на людей брызгала - вот так», — и автор показывает это на рисунке.
Среди сказок мальчиков попадается много насыщенных техническими подробностями и почти лишенных действия.
Игорек К. с раннего детства интересовался электричеством. В 5 лет он сочинял много сказок «электротехнического» содержания. «Жил-был поп — толоконный лоб. С ним жила попадья — это жена такая у него была. Ну, еще были поповна и работник Балда. Поп — толоконный лоб стал электропроводку в доме делать. Ну, делал, конечно, Балда. Поп-то не умел. Проводку сделали и поставили предохранители на шесть амперов. Ты знаешь, что предохранители бывают на шесть амперов, на десять и на пятнадцать амперов? Ну вот поставили предохранители на шесть амперов, а ток поп — толоконный лоб пустил на сто амперов! Ты представляешь себе? Ток дошел до предохранителя, проволочка в нем расплавилась, и ток дальше идти не может! А если бы не предохранитель, то был бы пожар! И сказал ему Балда с укоризною: "Не гонялся бы ты, поп, за дешевизною!"»
Игорь не только рас сказал сказку, но и нарисовал к ней иллюстрацию (рис. 11).
Незадолго до этого Игорю прочитали книжку Б. Житкова «Свет без огня», в которой описано устройство электрической лампочки, предохранителя и т. д. Под впечатлением этой книги и возник вариант «Сказки о попе и работнике его Балде».
110
Примерно в то же время Игорь рассказал сказку про Бабу-ягу и ее трудную жизнь в лесу: «Стояла в лесу избушка на курьих ножках, жила в избушке Баба-яга, костяная нога. Ей надо было электричество провести. И вот провели, только проводку сделали для слабого тока, всего на четыре вольта! Такой ток годится только для карманного фонарика, а не для дома вовсе! Поставит Баба-яга обед вариться на плитку,

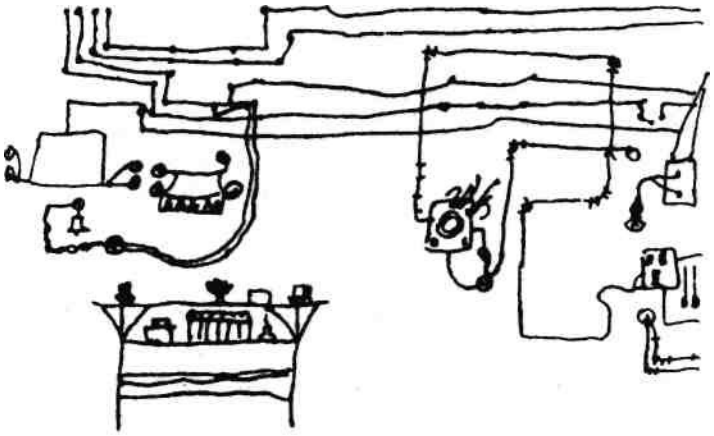


Рис. 11. Электропроводка в доме попа — толоконного лба.
Игорь К. 5 лет

а он не варится! Зажжет лампочку, а она даже не светится! Ну, тогда позвала Баба-яга монтеров, и монтеры переделали линию, сделали ее на столько вольтов, на сколько надо — на 127! И все хорошо стало!»

Еще некоторые подробности из жизни Бабы-яги можно узнать из сказки пятилетнего Сережи Ф.: «Жила-была в лесу Баба-яга. Ей надо было очень далеко на работу ездить. А ведь в лесу автобусов и троллейбусов нет. И Баба-яга стала летать в ступе -- это вроде вертолета. Мотор в ней заводится от аккумулятора: ну, как в „москвиче". Из аккумулятора ток идет в мотор, там проскакивает искра, а карбюратор разбрызгивает бензин, и брызги загораются, и мотор начинает работать. А мотор соединен с пропеллером, и вж-ж-ж,— и полетела! Баба-яга только рулем рулит!» (см. цв. вклейку).

111

Шурик С. в 5 лет и 5 месяцев очень любил смотреть телепередачи и вообще не представлял себе жизни без телевизора. Естественно, что в его сказке телевизору отведено очень важное место. «Вот жили в лесу заяц и лиса. По строили они себе избушки. Заяц — лубяную, а лиса — ледяную. Заяц, как построил избушку, поехал на Невский в Гостиный двор и купил себе телевизор. Ну, конечно, он купил телик первого класса „Горизонт-101". Экран у него во-о — 65 сантиметров! Он на 19 лампах. Привез заяц телевизор в избушку и поставил, столика ему не надо, он на своих ножках стоит. Воткнул антенну и стал смотреть все то все передачи, по всем программам!» Что стало с бедной лисой в ее ледяной избушке, осталось неизвестным - весь интерес рассказчика сосредоточился на зайкином телевизоре.

В приключенческих сказках, напротив, очень мало описаний и деталей, зато много событий.

Пятилетний Славик Ж. сочиняет именно такие сказки, герой которых очень сильный и храбрый мальчик с удивительным именем Грмук. Вот одна из его сказок: «Жил-был мальчик, звали его Грмук — есть такое имя. Грмук был очень сильный: он мог во-от такой камень поднять и пере кинуть его через дом! И ничего не боялся! Пошел Грмук в космонавты. Его приняли, сказали, это ничего, что он еще не дяденька. Раз такой сильный и храбрый, так можно. Грмук надел шлем, костюм, на груди у него написано было „СССР". Сел Грмук в космический корабль. Приборов в нем — навалом! И оружия тоже — вдруг придется с кем-нибудь сражаться и кого-нибудь освобождать! И вправду прилетел Грмук на Марс, а там как раз красные и белые марсианы сражаются. Грмук бах — в одного белого марсиана, бах — в другого, бах

— в третьего! Ну, остальные видят -дело плохо и добежали! Самый главный красный марсиан пожал Грмуку руку и говорит: „Спасибо, Грмук! Оставайся с нами!" А Грмук говорит: „Служу Советскому Союзу!" и полетел домой».

Приключенческий характер имеет и сказка Мариши, рассказанная ею в возрасте 5 лет 3 месяцев: «В лесу жили-

112

были два зайца-братца — один белый, другой серый. Они утром выходили из дома, пели: „Раз, два, три, четыре, пять, вышли зайцы погулять!" — и бежали гулять в лесу. Но один раз заек услышал волк, он был голодный и хотел их поймать и съесть. Зайки спрятались: белый — в снег, а серый — в кустик — волк и не может найти их. Искал, искал их волк, и что же делать? — пошел других зайцев искать. А зайки выскочили, стали прыгать и петь: „Раз, два, три, четыре, пять, мы пойдем гулять опять!"» (см. цв. вклейку).

Интересно отметить, что каждый ребенок рассказывает сказки только одного определенного характера: или описательные, или приключенческие. Конечно, это не случайность, а выражение интересов и характера детей. Славик, например, ничего не говорит об устройстве космического корабля или тех приборов, которых там «навалом», — он не знает этого, и его это не занимает. А вот Игоря, Шурика, Сережу интересует именно устройство и назначение тех вещей, о которых они рассказывают; их сказки — это рвущиеся наружу знания о том, как устроен тот или другой предмет, как он работает; для описания событий здесь уже не остается места. Во всех сказках представляет интерес не только их содержание, но и те словесные стереотипы, которые в них используются, и способы их использования.

У более старших детей также сохраняется шаблонное начало (жил-был), часто встречается тот или иной сказочный персонаж (заяц, Баба-яга, поп — толоконный лоб и т. д.), и сейчас же всплывают ассоциированные с этим персонажем словесные стереотипы. Однако объединение этих стереотипов уже не имеет того механического характера, как У детишек трех-четырех лет. В этих сказках есть основная мысль (электропроводка в доме попа, устройство ступы-вертолета и т. д.), и словесные стереотипы выбираются соответственно ей.

Игорь описывает конструкцию предохранителя в тех выражениях, в каких это сделано в книге Б. Житкова; Шу-рик почти дословно воспроизводит описание телевизора «Го-ризонт-101», прочитанное отцом в журнале, и т. д.

113

Главное, что отличает словесное построение сказок пяти-шестилетних детей — довольно свободное комбинирование заученных словесных стереотипов.

Сказки, сочиняемые детьми дошкольного возраста, являются сложным сплавом того, что они выучили, слышали ранее, что видят сейчас.

Рассказывая сказку, ребенок учится использовать ра нее усвоенные фразы. Использует он их здесь не механически, а в новых комбинациях, создавая что-то свое, новое. В этом залог развития творческих способностей человеческого ума.

Влияние изобразительной деятельности на речевую и мыслительную

Многие ученые отмечали, что рисунки оказывают сильное стимулирующее влияние на развитие речевой и мыслительной деятельности детей. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал в свое время, что картина является могучим средством «развязывания» языка ребенка: он задает вопросы о том, что видит на картине,

делится своими впечатлениями.

Особенно большое значение придается связи рисования и мышления, так как рисование представляет собой, по сути дела, тоже рассказ, но только не словами, а изобрази тельными средствами. Это очень отчетливо можно видеть уже у детей в возрасте около трех лет: не только показываемая картинка, но и собственный рисунок (как бы ни был он примитивен с нашей, взрослой точки зрения) стимулирует мыслительную деятельность ребятишек.

Юля Е. 2 лет 7 месяцев нарисовала неправильный овал и говорит: «Волк» (рис. 12, *а),* потом изобразила четыре не ровные линии, расположенные пучком отдельно от «туловища» (рис. 12, *б),* — это ноги; после некоторого раздумья она добавила линию, пересекающую волка (рис. 12, *в),* и пояснила: «Ну, веревка это — чтобы не убежал!»

114

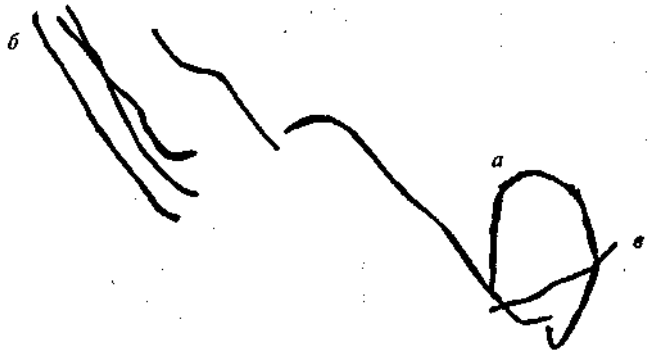


Рис. 12. Волк на веревке. Юля Е. 2 года 7 месяцев

В этом же возрасте Юля рассказала подобие сказки, а поводом послужил ее собственный рисунок. Сначала девочка бесцельно водила карандашом по бумаге (рис. 13, *а)* и вдруг начала рассказывать: «Вот жил-был волк»... Нарисовала рядом закорючку и тем же повествовательным тоном продолжала: «Ему встретилась бабушка» (рис. 13, *б).* «И вот волк хочет съесть бабушку!»

Люся Р. 2 лет 8 месяцев рисовала девочку и приговаривала: «Девочка... это...» (рис. 14, *а),* добавила красным карандашом что-то вроде рога на голове (рис. 14, *б)* и воскликнула: «Ах! Это же Красная Шапочка!» — и сразу перешла на повествовательный тон, которым малыши рассказывают сказки: «Вот идет Красная Шапочка, и вдруг... волк...» Люся усердно рисует волка (рис. 14, *в)* и при этом рассказывает: «...и вдруг волк — ам Красную Шапочку! Нет, он же бабушку ам!»

Витя Б. 3 лет 3 месяцев начертил неправильный большой овал (рис. 15): «Это машина». Вокруг овала нарисовал много кружков: «Это колеса. Едет же машина». Одни кружки получились более правильными, а два — перечеркнутые

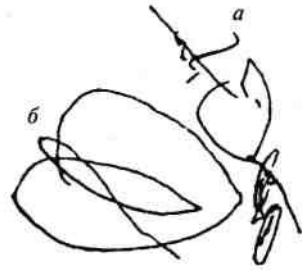


Рис. 13. Волк и бабушка.
Юля Е. 2 года 7 месяцев

115

(рис. 15, *а),* и Витя огорчился: «Э-эх!» — но тут же улыбнулся: «Это же рули! Вот

как начну рулями рулить, как поеду!»

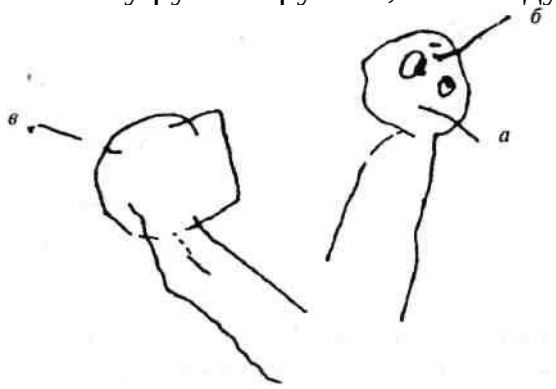


Рис. 14. Красная Шапочка. Люся Р. 2 года 8 месяцев

Стимулирующее влияние рисования на возникновение новых ассоциаций, т. е. на протекание мыслительной деятельности, отчетливо видно у детей и в более старшем возрасте.

Мариша К. в 3 года 7 месяцев нарисовала девочку (см. цв. вклейку), засмеялась: «Это я, вот мое голубенькое платье!» — и начала рассказывать: «Жила-была Мари

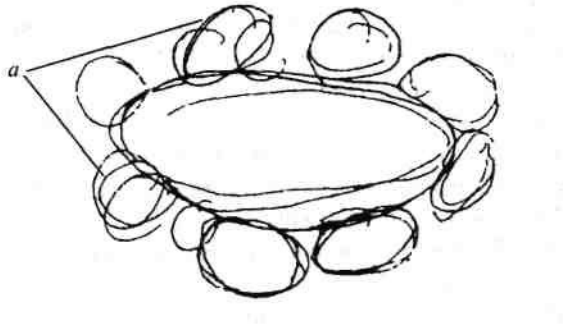


Рис. 15. Машина с рулями. Витя Б. 3 года 3 месяца

116

шенька! Пошла она раз гулять одна. Она немножко забыла, что нельзя одной уходить. И вдруг...» Тут она стала торопливо рисовать вторую фигуру с помелом в руке. «...Навстречу Баба-яга! Она вот с такими руками... страшная! И говорит: „Я тебя съем!" А Мариша к бабусе убежала!»

Этот важный факт влияния изобразительной деятельности на речевую и мыслительную часто не учитывается не только родителями, но и работниками детских учреждений. Постоянно приходится наблюдать, что во время уроков рисования в детском саду воспитательница останавливает говорящих детей, не позволяет им «отвлекаться от работы болтовней». На самом же деле рисование и речевая деятельность взаимно стимулируют друг друга, и словесное описание того, что ребенок изображает, нужно даже поощрять.

Речевая (и мыслительная) деятельность малыша активизируется и при простом рассматривании готовых картинок. Дети охотно сочиняют по ним целые истории, причем развитие сюжета определяется именно рисунком. Так, например, Антоша Щ. 5 лет сам рисует мало и неохотно, но с удовольствием сочиняет сказки по картинкам, которые находит в журналах. Рассматривая картинку с изображением птичьего гнезда на дереве, он стал рассказывать: «Однажды мальчик пошел в лес за грибами. Долго он ходил и вот увидел птичек в гнездышке. Очень ему понравилось, он захотел жить в таком гнездышке. Он спросил: „Птички, птички, как мне сделать такое же гнездышко?" Птички сказали: "Из коры, соломы, а внутри ваткой

застелить". Он так и сделал, гнездо очень хорошее получилось, он и стал там жить, а птички ему пищу приносили. А родители ждут-ждут дома, а мальчика все нет. Они пошли в лес и нашли его, обрадовались и увели домой».

Почему же рисунок оказывает такое стимулирующее Действие на деятельность мозга ребенка?

Прежде всего нельзя забывать, что мышление детей первых лет жизни есть по преимуществу мышление образное, и рисунок, давая наглядную основу, существенно облегчает процесс «сцепления» ассоциаций. Кроме того, наглядность и образность, а часто и красочность рисунка

117

влияют на эмоциональную сферу ребенка: возникновение под карандашом или кисточкой изображения доставляет ему удовольствие, а всякая положительная эмоция, как извест но, повышает тонус коры головного мозга, что облегчает протекание ассоциативных процессов.

Рисунок как показатель нервно-психического развития ребенка

Уже давно психологи, педагоги и врачи обратили внимание на то, что в рисунках детей отражаются многие черты их психического развития, характера, их отношение к изображаемым людям, событиям и т. д. Во многих странах рисунки ребенка используются для того, чтобы составить представление о том, насколько его умственное развитие соответствует возрастным нормам, нет ли отклонений в психике.

В американской детской психологии имеется ряд систематических исследований в этом направлении. Начиная с 1920-х годов там изучаются особенности развития ребенка с помощью таких проб, как изображение человека. Флоренс Гуденаф — известный детский психолог — определяла уровень интеллектуального развития детей в возрастном аспекте и сопоставляла полученные результаты с пробой изображения человека. Внимание обращалось не на техническую сторону рисунков, а на правильность «схемы тела", т. е. на то, как ребенок располагает части тела одну относительно другой, — ведь именно это отражает правильность представлений малыша.

В обстоятельных исследованиях Ч. Гейтскелл видно, что между уровнем умственного развития ребенка и характером его изобразительной деятельности имеется прямая зависимость. Гейтскелл собрал очень большой материал наблюдений, касающийся здоровых, правильно развивающихся детей и детей, у которых имеется задержка интеллектуального развития. Он установил, что изобразительная деятельность умственно отсталых детей всегда задержана

118

и степень этой задержки чрезвычайно точно соответствует степени дефекта в умственном развитии.

Уильям Франкенбург (1972), используя данные других авторов и свои собственные, дает такую последовательность этапов формирования изобразительной деятельности детей (табл. 4).

Таблица 4

Возраст детей	Доступная им форма изобразительной деятельности
12—15 мес.	Чертит беспорядочные линии

2—2,5 года	Копирует круг
2,5—3 года	Копирует крест
4 года	Копирует квадрат

В возрасте около трех лет ребенок начинает рисовать человека, состоящего из трех частей (обычно из головы, глаз и ног — парные части на рисунке считаются за одну часть).

В 4—4,5 года малыш рисует человека уже из шести частей.

Насколько демонстративны результаты этих проб, насколько много сведений они дают о ребенке, можно видеть из приводимых здесь примеров.

На рис. 16, 17 и 18, *а, б, в* воспроизводятся пробы с копированием изображений круга, креста, квадрата здоровым, правильно развивающимся ребенком, Костей М. 2 лет 3 месяцев и ребенком умственно отсталым, Васей Ч. 4 лет 5 месяцев (который даже старше по возрасту).

119

Костя М. дает рисунки в несколько меньшем масштабе, линии неровные, иногда срываются, но все же мальчик достаточно точно передает контур фигуры, которую копирует, вы можете узнать и круг, и крест, и квадрат.

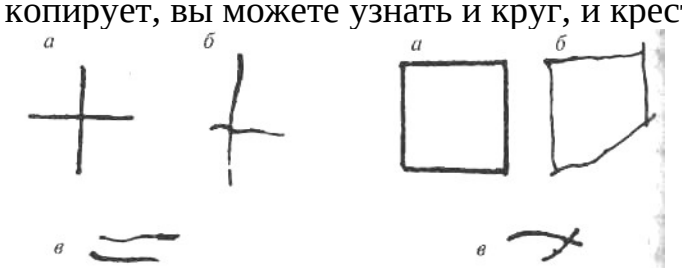


Рис. 17. Копирование креста

Рис. 18. Копирование квадрата

Что же касается второго ребенка, Васи Ч., то он чертит линии, не образующие никакого контура, он не в состоянии даже приблизительно воспроизвести фигуру, которую ему дали как образец.

Не менее интересна и проба с изображением человека. На рис. 19 Лиды В. 4 лет 3 месяцев изображена девочка примерно так, как это делают дети этого возраста: есть го лова (с глазами, ртом и даже с бантиком!), шея, туловище, руки и ноги; пространственное расположение всех частей тела совершенно правильное. Значит, у Лиды уже имеется достаточно четкое представление о схеме тела, о том, как части тела расположены относительно друг друга.

На рис. 20 мы тоже видим изображение девочки, но сделано оно умственно отсталым ребенком Раей Н. 6 лет 1 месяца. Ноги отходят от головы, лицо дано в фас, нос приставлен сбоку; рядом нарисован живот с пупком, из живота торчат три руки. Представление о схеме тела у Раи нарушено, но она сама не замечает этого; на вопрос, почему голова и туловище нарисованы отдельно, она ответить не смогла, как не смогла и рассказать, где у человека голова, живот, ноги.

Большой материал наблюдений собран венгерскими детскими врачами Г. Кишем и М. Либерманн. В числе других они использовали пробы с изображениями человека

120

и дерева. Как и в исследованиях американских психологов, обращалось внимание на правильность схемы и количество

деталей.

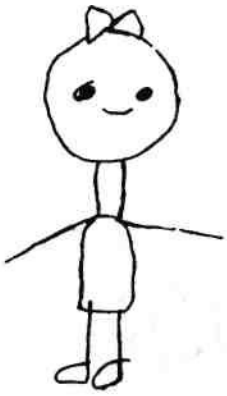


Рис. 19. Это — я! Лида В. 4 года 3 месяца (правильно развивающийся ребенок)

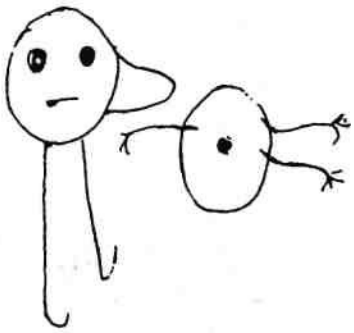


Рис. 20. Девочка. Рая Н. (умственно отсталый ребенок)

Немецким психологом В. Керном были разработаны тесты так называемой «школьной зрелости» с использованием изображения человека, копированием десяти точек, расположенных одна от другой на равном расстоянии по вертикали и горизонтали, и копированием написанной фразы. Тесты Керна были усовершенствованы чешским психологом И. Еразиком и получили широкое распространение.

Дети, хорошо развитые, готовые к обучению в школе, Должны рисовать фигуру человека, правильно передавая схему тела, и изображать много деталей (глаза, уши, нос, волосы, шею, пальцы, подробности одежды); эти дети достаточно точно копируют расположение точек и конфигурацию букв, ставят точку в конце фразы, показывая таким образом высокую способность к подражанию.

За каждую пробу ставится оценка от 1 до 5 баллов (1 — самая высокая оценка, 5 — низкая[1]). Уровень «зрелости»

[1] Как это принято в Германии и некоторых других странах.

121

устанавливается по суммарному (за выполнение всехтрех заданий) количеству баллов. В категорию «зрелых» отнесли тех детей, которые получили в сумме не более 5 баллов; «среднезрелыми» считаются дети, выполнившие задания на 6—9 баллов и «незрелыми» — дети, выполнившие задания на 10 и более баллов.

Оценка проводится по критериям, которые даны авто рами (рис. 21 и 22).

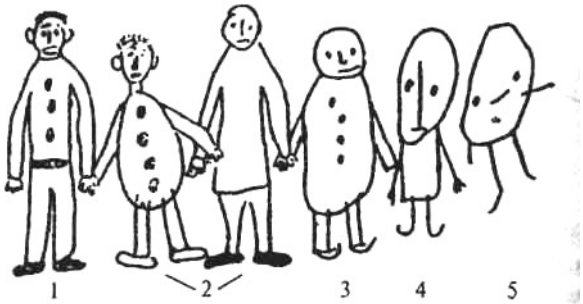


Рис. 21. Тесты Керна — Еразека для определения «школьной зрелости» по изображению фигуры человека. Цифры — оценочные баллы

Первое задание: 1 балл — схема тела правильная и даны необходимые детали — голова, уши, волосы, туловище (с одеждой), руки с пятью пальцами, ноги; 2 балла — отсутствуют отдельные детали — волосы, пальцы; 3 балла -отсутствуют шея, уши, волосы, одежда, пальцы; 4 балла — примитивное изображение; 5 баллов — головоног.

Второе задание: 1 балл — точная копия образца, буквы соответствуют по величине или отличаются от образца не более чем вдвое, между буквами есть связь, наклон вправо не более чем на 30°; 2 балла — изображение букв можно прочитать, но нет единого их направления; 3 балла — изображено правильно не менее четырех букв; 4 балла - набор штрихов; 5 баллов — сумбурное изображение.

Третье задание: 1 балл — полное сходство расположения точек (или небольшое отклонение отдельных точек от «столбика») и изменение масштаба не более чем в два раза.

122

2 балла — количество точек соответствует образцу, отклонения трех точек в вертикальном или горизонтальном направлениях не более чем на половину расстояния между точками; 3 балла — сохранено общее сходство, но количество точек не соответствует (количество точек не должно превышать 20 или быть менее 7), поворот рисунка может быть на 180°; 4 балла — сходство отсутствует, размеры и количество точек не соответствуют образцу; 5 баллов — сумбурное изображение.

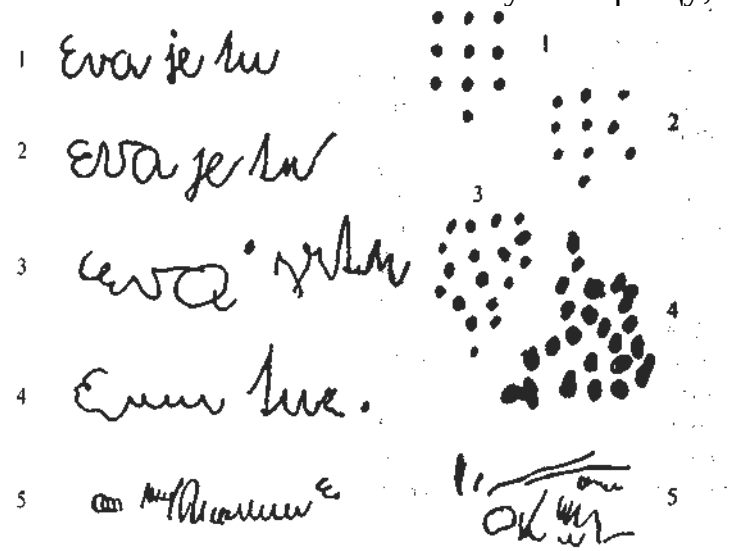


Рис. 22. Тесты Керна — Еразека для определения «школьной зрелости» по особенностям копирования букв и рядов точек. Цифры — оценочные баллы

Необходимо подчеркнуть, что, для того чтобы сделать тот или иной вывод, следует видеть несколько рисунков, так как характер изобразительной деятельности меняется под влиянием утомления, той или другой эмоциональной настроенности детей и т. д. В условиях детского коллектива проведение описанных проб не представляет никакой трудности и позволяет определить уровень нервно-психического развития детей с большой степенью уверенности.

123

Внутренняя речь ребенка

Все наблюдавшие за развитием детей очень хорошо знают, что малыш выражает свои мысли громкой речью. Увидев привлекательный или неприятный для него предмет, ребенок сразу заявляет об этом во весь голос. Увидев мать, он кричит: «Ма-ма!»; при виде кошки громко восклицает: «Киса! Хочу кису!» Когда ему подносят ложку с горьким лекарством, он бурно выражает протест: «Не надо! Не хочу!»

Только на четвертом году появляется шепотная речь, а около пяти лет — речь «про себя», когда ребенок начинает думать словами беззвучно. Это и называется

внутренней речью.
На протяжении всей этой книги постоянно подчеркивалась теснейшая связь речи и мышления. Вот еще один аспект проявления этой связи.
Психологи (в частности, А. Н. Соколов) предположи ли, что в раннем детстве в мозгу ребенка вырабатываются связи между тем или иным звуком и соответствующим мышечным ощущением, получаемым при его артикуляции. Таким образом, слышимые и произносимые слова связываются. В первые годы жизни роль мышечных ощущений так велика, что ребенок не может их затормозить, поэтому он еще не способен ни к шепотной речи, ни тем более к речи «про себя». В дальнейшем, по мере того как речь ребенка развивается, роль мышечных ощущений несколько уменьшается, и тогда их уже удается тормозить.
Это предположение подтверждается теми наблюдениями, которые были проведены в лаборатории нервной деятельности ребенка. В начале этой главы уже рассказывалось об опытах Г. С. Лях. В них было показано, что звукоподражание у младенца первых месяцев жизни можно вызвать только в том случае, если он видит артикуляторную мимику взрослого человека и может ей подражать. Затем в результате того, что получаемые при имитации мимики мышечные ощущения много-много раз совпадали со звуками, слышимыми при этом, устанавливаются условные связи.
124
Только теперь, услышав произносимый взрослыми звук (и не видя артикуляторной мимики), ребенок сможет его воспроизвести.
В дальнейшем, когда малыш начинает подражательно артикулировать слова, весь комплекс мышечно-звуковых ощущений связывается с предметом. Игра двух-трехлетних детей (у которых речь развита) обязательно сопровождается называнием игрушек и производимых с ними действий.
Славик Е. 2 лет 6 месяцев катает по полу автомобильчик и приговаривает: «Би-и, би-и — бибикает! Едет оттуда сюда. Би-и!» Автомобильчик задевает за ножку стула, и мальчик продолжает: «Бах! Бах! Бибика бах и самалась» (сломалась).
Соня Ш. трех лет укачивает на руках куклу и говорит: «Соня лялю бай-бай положит... а-а-а! а-а-а! Ляля глазки закила (закрыла)»... Вдруг девочка пронзительно завизжала и тут же продолжает успокоительным тоном: «Не плакай, не плакай, я тебе моёженое куплю! Ага, замолчала!»
Лишь на четвертом году ребенок начинает играть молча, производя с предметом разнообразные действия. Так, Леночка 4 лет 6 месяцев молча, сосредоточенно пеленает куклу, укладывает ее спать и затем тихонько, чтобы не разбудить ее, начинает «прибирать» в куклиной комнате. Правда, это молчание длится недолго. Вскоре (минуты через две-три) Леночка начинает шептать: «Вот так, а теперь пойду в магазин, надо молочка купить и кашки!»
Можно наблюдать, что в игре вдвоем-втроем дети некоторое время делают что-то молча. Постепенно, с возрастом такие промежутки молчаливой (но осмысленной, с целенаправленными действиями) игры становятся длительнее. Это моменты, когда ребенок пользуется внутренней речью.
Четырехлетний Володя Б. водит кошку на задних лапах, потом отпускает ее, кошка сразу становится на все четыре лапы, тогда мальчик снова поднимает ее на задние лапы и ведет перед собой. «Володя, не мучай киску», — говорит ему мать. «Я не

мучаю. Я вот смотрю, как ее научить
125
ходить. Ей тоже четыре года, а она все еще на четвереньках бегает». Ребенок размышлял об этом «про себя».
Внутренняя речь представляет для детей бОльшую трудность, чем громкая. Это видно хотя бы из того, что при всяком усложнении умственной задачи ребятишки переходят на громкую речь. Коля П. 5 лет складывает из кубиков гараж, но он не получается — все время рушится крыша -мальчик хмурится и начинает бормотать: «Опять не так. Надо побольше кубик... нет, вот стенку ближе подвинуть». Дети 6—7 лет при обучении чтению и счету начинают говорить громко: «Три яблока да еще яблоко... будет четыре яблока».
Дети долго не могут научиться читать «про себя» и произносят читаемые слова вслух, затем после какого-то периода обучения они начинают читать шепотом, и толь ко значительно позже — примерно через год после начала обучения — развивается способность чтения молча. При письме малыши также стремятся повторять то, что они пишут.
А. Н. Соколов хотел проверить, насколько важны для мыслительной деятельности взрослого человека и детей двигательные импульсы с артикуляторных органов. Для этого испытуемому давали задачу, но во время ее решения он дол жен был зажать язык зубами и сжать губы. Оказалось, что взрослым людям это почти не мешало и они справлялись с задачей, у детей же умственная деятельность очень замет но тормозилась. Значит, мышечные импульсы с органов артикуляции являются необходимыми для мыслительной деятельности ребенка.
Хотя импульсов с речевой мускулатуры у взрослых и меньше, чем у детей, но все же и здесь они имеют существенное значение. Так, при трудностях (например, при решении сложной задачи и т. п.) и у взрослых наблюдается усиление потоков импульсов с речевых мышц, хотя они в это время ничего не говорят вслух.
Внутренняя речь, близкая по форме к той, которая существует у взрослых, развивается у детей лишь в школьном возрасте.
126
Дети говорят друг с другом
Психолог Л. С. Выготский подчеркивал, что детская речь с самого начала имеет социальный характер, т. е. направлена на установление контактов с другими людьми. Ребенок хочет кого-то позвать, что-то спросить, кому-то пожаловаться — добиться внимания, участия матери, отца, няни — и для этого начинает очень рано использовать речь.
Нужно оговориться, однако, что сначала ребенок обращается исключительно к окружающим взрослым, уже в конце первого года жизни его речевые реакции — это ясно выраженные просьбы, зов, жалобы.
Интересно, что до девяти-десятимесячного возраста (иногда и дольше) дети не замечают друг друга, даже если посадить их рядышком. Они могут обратить внимание на яркую пуговицу или помпон на одежде другого ребенка, но не на него самого. Первые слова, которые один малыш говорит другому, не носят характера общения: это не просьба, не зов, а, скорее, заученная речевая реакция на ситуацию. Близнецы Света и Ира Г. в 1 год 2 месяца постоянно находились в манежике, но играть вместе еще не умели. Если одна девочка видела в руках другой

привлекательную игрушку, она выхватывала ее и говорила: «Сиба!» (спасибо). Обиженная сестричка с плачем отнимала игрушку и, завладев ею, сквозь слезы повторяла: «Сиба!»

Девочки научены были говорить «спасибо», когда что-нибудь получали в руки, но это не было пока выражением благодарности, а лишь автоматизированной реакцией на получение вещи. Ни Света, ни Ира не говорили друг другу «дай-дай» или «на», с которыми они уже обращались к родителям.

Кира С. в этом же возрасте, играя в манеже в ясельной группе, довольно часто отнимал игрушки у других малышей и при этом говорил: «Та-ак, та-ак!» Оказывается, когда его учили правильно брать предмет пальцами и ему это удавалось, воспитательница обычно хвалила малыша: «Так, так!»

127

Таким образом, первые слова, которые ребенок как будто говорит другому, по сути дела, ему даже не адресованы — просто малыш научен в данной ситуации произносить определенное слово, как Ирочка со Светой или Ки рюша.

Только во второй половине второго года жизни дети действительно начинают обращаться друг к другу, словесное общение их принимает социальный характер. Большую роль поначалу играет жестикуляция, а слово служит дополнением к ней.

Наташа в 1 год 10 месяцев ухватилась руками за куклу, которой играла ее ровесница Галя, и с просительной инто нацией повторяет: «Да-ай! да-ай!» Галя сначала сопротивля лась, но, когда Наташа заплакала, сама протянула ей куклу: «Зями!» (возьми).

Боря в 2 года стал очень интересоваться маленькими детьми и часто пытался заговорить с ними. Однажды он играл в саду в песке и, увидев стоящего неподалеку мальчика примерно такого же возраста, стал звать его: «Ди Бое! Ди игать!» (Иди к Боре! Иди играть!). При этом Боря усиленно жестикулировал руками.

По мере того как дети подрастают, формы их словесного общения усложняются, но для этого необходимо увеличение запаса слов.

Некоторые психологи пытались выяснить, как сказывается знание нужных слов или отсутствие такого знания на возможности детей согласовывать свои действия.

Американские психологи С. Глуксберг и Р. Краусс про вели интересные исследования в этом направлении. Были взяты две группы детей (2 года 7 месяцев — 4 года и 4 года 3 месяца — 5 лет 2 месяца), и с ними стали проводить игру в кубики. На четырех сторонах каждого кубика было простое изображение какого-нибудь знакомого детям животного; в центре кубика имелась просверленная дырка, сквозь которую продевали стержень. Игра заключалась в следующем: двоих детей одного возраста усаживали за столик, разделенный непрозрачным экраном. Дети не видели друг друга и того, что делает второй ребенок, но могли переговари

128

ваться. Оба ребенка имели набор кубиков и стержень. У одного из них («говорящего») кубики лежали в особом ящичке, из которого их можно было доставать только по одному и в определенном порядке, — он вынимал кубик, называл его и надевал на стержень. Перед вторым ребенком («слушающим») кубики были рассыпаны по столу, он должен был найти кубик, который называл говорящий, и тоже надеть его на стержень. Так оба ребенка в процессе игры должны были построить одинаковые пирамиды из кубиков.

Оказалось, что для решения такой задачи в младшей группе одного словесного общения мало — «слушающие» не могли подобрать именно те кубики, которые называли «говорящие» (хотя знали названия изображенных на них животных), и нанизывали их в случайном порядке. Дети постарше — в возрасте около 5 лет — сравнительно легко научились правильно выполнять требования игры и охотно играли в нее.

Затем этим детям дали кубики, на которых были изображены геометрические фигуры, названий которых дети не знали; все остальные условия игры были прежние. «Говорящие» придумывали словесные обозначения для этих геометрических фигур, например: «похоже на папину рубашку», «как колесо» и т. п. «Слушающие» не могли понять этих описаний, т. е. не могли соотнести их с какой-то фигурой, и ни в одной пробе не было получено удовлетворительного результата.

Таким образом, для «собственного употребления» ребенок может как-то обозначить предмет словом, но этого недостаточно, чтобы наладить общение с другим ребенком. Только в том случае, когда оба ребенка связывают слово с одним и тем же предметом, налаживается двусторонняя связь между ними.

Эти опыты не только показывают, что нужно для того, чтобы слово стало средством социального общения. Такие игры с успехом могут быть использованы как пробы для определения степени «социальной зрелости» ребенка.

Большой интерес представляет изучение различных Форм общения и последовательности их развития у детей.

129

Этим вопросом много занималась румынская исследовательница Т. Слама-Казаку. Она проводила наблюдения над тем, какие формы речевого общения характерны для детей в разные возрастные периоды. Слама-Казаку записывала на магнитофонную ленту разговоры ребят на прогулке, во время умывания, еды и специально проводившихся игр.

Удалось выявить три основные формы речевых реакций у детей:

1. Речевые реакции в отсутствие партнера — это наиболее элементарная форма.
2. Монолог — один из детей говорит в присутствии других, которые являются как бы аудиторией.
3. Диалог — в разговоре активны двое: один обращается к другому с вопросами, просьбой, второй отвечает, в свою очередь задает вопросы и т. д. Это более высокая форма речевого общения.

Дети «одинокие» (единственный ребенок в семье, на пример), но имеющие достаточное развитие речи, склонны к монологам. В игре с куклой, складывая кубики и т.д., ребенок говорит о том, что он делает или что делает кукла.

Диалог представляет значительные трудности для малышей и обычно бывает очень кратким.

В своих наблюдениях Слама-Казаку предлагала детям играть в игрушечный телефон, а содержание разговора регистрировалось. Разговор детей 2—3 лет сводился к стереотипному повторению вопроса: «Ты что делаешь?» — «Ни чего. А ты что делаешь?» — «Ничего. А ты что делаешь?» и т. д.

Дети постарше (4—5 лет) ведут по телефону более связный разговор и затрагивают несколько тем, правда, легко перескакивая с одной на другую часто без видимой связи. Шести-семилетние ребята в этой игре обнаруживают способность

разговаривать друг с другом довольно свободно и дольше сосредоточиваться на одной теме.
В играх «У доктора», «Приготовление обеда» выявились эти же возрастные особенности разговора детей. Младшие дети ограничиваются тем, что жалуются: «она кашляет» или «животик болит», трехлетний доктор выслушивает больного
130
и назначает горчичник (независимо от того, на что были жалобы). Старшие же дети подробно рассказывают, как ребенок простудился, что у него болит, а «доктор» задает много вопросов, советует, как лечить больного.
Диалог как форма речевого общения имеет чрезвычайно большое значение, ибо способствует развитию социальных отношений у детей. Посредством диалога один ребенок привлекает другого к общей игре, занятию, устанавливает контакт с ним. К сожалению, часто приходится видеть, что даже хорошо говорящим детям трудно порой поддержать разговор в форме диалога с другими детьми. На это нужно обратить самое серьезное внимание, так как если способность к разговору не будет развита в детстве, она и далее останется недостаточной. В играх, подобных тем, которые мы перечислили, где имеются роли для разговаривающих детей и темы подсказываются ситуацией игры, разговор с двусторонним обменом вопросами, ответами и замечаниями очень облегчается.
По нашим наблюдениям, развитию у детей этой формы речевого общения необычайно помогает заучивание маленьких сценок из сказок и т. д. Выученные таким образом обороты речи дети потом используют как готовый материал в своих импровизациях. (Склонность детей использовать готовые стереотипы мы видели раньше на примере сказок и рассказов, которые они сочиняют.)
«Домашние» дети испытывают самые большие трудности в общении с другими детьми. Здесь очень важно найти ребенку подругу или товарища и научить их «говорить по телефону», играть «в доктора», «продавца и покупателя» и т. д. Особенно интересны для детей и дают прекрасные результаты инсценировки, но они, конечно, могут устраиваться только под руководством и с помощью взрослых.
Необходимо также в разговоре с детьми стараться получать ответы, реплики с их стороны. К сожалению, очень часто разговор с ребенком ведет сам взрослый, даже тогда, когда можно построить этот разговор в форме вопросов и ответов (правда, это требует больше усилий со стороны взрослых).
131
Нужно иметь в виду, что такие игры или беседы с детьми не должны быть очень продолжительными: 5—10 минут два или три раза в день — этого совершенно достаточно. Поэтому работа по развитию речевого общения ребенка не будет очень уж обременительна для родителей.
...Часто возникает вопрос о том, можно ли одновременно учить ребенка говорить на двух языках? Родители порой опасаются, что это может повлечь за собой возникновение заикания и других расстройств речи.
Однако практика показывает, что дети довольно легко справляются с этой задачей и одновременное пользование двумя языками не вызывает у них никаких осложнений, они даже не путают их. Известно, что в ряде стран имеются два государственных языка и дети с первых лет жизни учат оба.
Так, в Бельгии они изучают французский и фламандский языки, и число детей с

расстройствами речи там ни сколько не выше, чем в странах, где дети начинают говорить только на одном языке.
Таким образом, нет оснований бояться нарушений в развитии речи детей, если они одновременно учатся говорить на двух языках. Нужно лишь иметь в виду, что усвоение этих языков происходит по-разному, в зависимости от того, являются ли они разговорными в семье или одному из них ребенка обучают специально, все время сопоставляя слова, построение фраз и т. д. Этот способ, по-видимому, несколько труднее для малышей.
Осложнения при «двуязычии» возникают лишь в случаях перегрузки детей со слабой нервной системой или при предъявлении им непомерных требований.
Мы разговариваем с детьми
— А кота-та-та-та! А кота-та-та-та! — то смеясь, то серьезно говорит мать, наклоняясь к четырехмесячному сынишке, и он отвечает радостным взвизгиванием. Со стороны это смешно слушать — ну что за «кота-та-та!» И почему обо
132
им - и матери, и малышу — так весело? Да потому, что в первые шесть месяцев жизни ребенок нуждается именно в эмоциональном общении со взрослыми.
Педагоги подчеркивают, что в этот период в разговоре с ребенком важно не содержание, а веселая интонация, улыбка — это вызывает у малыша оживление и усиление голосовых реакций.
Но так продолжается недолго. Уже после шести месяцев одной эмоциональности в общении с ребенком оказывается мало: теперь надо учить его понимать некоторые слова. Мать или няня показывают на куклу и называют ее «Ляля!», показывают нос, глаза и так далее и все это называют. Называть надо тот предмет, на котором сейчас сосредоточено внимание ребенка, тогда нужные условные связи возникнут быстро и будут прочными.
Когда малышу около года, мы уже стараемся добиться повторения слов. У девочек это удается до года, у мальчиков немного позже. Леня в 1 год 1 месяц тянется к чашке: «Это чашка, чашка!» — говорит мама, показывая и давая подержать интересный для сына предмет, и он повторяет за ней: «Тя-сь... тясь!» Это повторяется много раз, и вот Леня сам, без подсказки, показывает на чашку и говорит: «Тясь! Тясь!» Годовалая Катя вырывается из рук бабушки на пол. «Катя хочет топ-топ?» — спрашивает бабушка и ставит девочку на пол, давая ей переступать ножками: «Топ-топ! Катя топ-топ!» Через какое-то время Катя уже сама заявляет о желании походить по полу словами: «Топ-топ!».
Часто родители и сестры-воспитательницы жалуются, что они много разговаривают с ребенком, а от него добиться повторения слов не удается. Причина этого легко объяснима: просто с детьми в данный момент говорят о том, что находится вне круга их внимания. Вот мама одевает годовалого Алика на прогулку и рассказывает ему, как они сейчас пойдут в садик, а там уже много маленьких деток гуляет, и Алик будет играть с ними. «Алик гулять идет! Ну скажи: гулять!» Но мальчик не слушает маму и усердно ловит чулок, который она ему надевает в это время. Конечно, он не скажет тех слов, которые от него сейчас ожидают, а вот если бы в этот
133
момент мама заговорила о чулке, назвала его, дала потро гать, потянуть и т. д., вероятно, Алик откликнулся бы.

Няня кормит Таню (1 год 2 месяца) и говорит: «А вот он птичка летит! Ну-ка, птичка, лети сюда к нам!» А Таня занята кашей и не слушает разговора о птичке. Вот почему, если вы хотите добиться от маленьких детей ответа, нужно говорить только о том, что они сами видят, чем заняты.

Очень важно, наконец, создавать такие условия, что бы ребенок чувствовал необходимость попросить взросло го о чем-то или ответить ему словами. Подчас приходится наблюдать, особенно в семье, где ребенку уделяется много внимания, что его желания предупреждаются, прежде чем он успеет их выразить словами. Только он потянется к яблоку — мама или бабушка сейчас же подают ему: «Возьми, возьми, маленький!» Он берет маму за руку и тянет в сторону двери: «Котя гулять хочет? Сейчас пойдем». В таких условиях малышу нет надобности пользоваться речью, взрослые все скажут за него сами — и он не будет пытаться говорить.

Совсем недавно к автору этой книги привели мальчика 3 лет 4 месяцев, который понимает почти все обращенные к нему слова, правильно на них реагирует, но сам объясняется жестами и звуками. Славик — цветущий, веселый ребенок, врачи признают его здоровым. Почему же он не говорит? Это стало ясно уже через несколько минут. После того как мы поздоровались, мама заметила ему: «Ты хочешь ко мне?» — и сразу же подняла и посадила к себе на колени: «Тебе жарко? Снять шапочку?» — и тут же сняла шапочку и расстегнула курточку сына. Наш разговор с мамой все время перебивался ее репликами в сторону Славика — она не прерывно угадывала, что он хочет. Зачем же мальчику утруждать себя разговорами, если окружающие все угадывают и делают сами, даже не дожидаясь, чтобы он как-то отреагировал на их слова? В таких случаях труднее всего справиться с родными ребенка, убедить их в необходимости добиваться словесных просьб малыша и лишь тогда удовлетворять их. Славик был передан на два месяца на по печение родственницы, которой посоветовали обязательно

134

добиваться речевых реакций мальчика; к концу этого срока Славик говорил целыми фразами.

В детских учреждениях также очень часто няня или сестра-воспитательница обращается к детям в такой форме, когда словесная реакция с их стороны не требуется. «Дети, идите мыть руки!», «Сели за стол! Аня, Вова! Садитесь за стол!» ребенок дает правильные ответные двигательные реакции — ведь у него выработаны соответствующие условные связи на эти слова, но говорить самому у него нет необходимости, и его речевая активность не воспитывается. Конечно, и такие приказы необходимы, но наряду с этим и воспитательница, и няня должны время от времени задавать ребятам вопросы, просить что-то назвать и т. д., причем в таких случаях следует обращаться к определенному ребенку, а не ко всей группе. Например, малыш играет, а его следует спросить: «Что это?» или «А что сейчас делает кукла?» и т. п. Эти обращения будут вызывать словесный ответ малыша.

Надо иметь в виду также, что ребенок конца первого — начала второго года жизни может повторить за взрослым лишь легкие, короткие слова, преимущественно кончающиеся гласным звуком. Поэтому на первых порах допустимы звукоподражательные простые слова: «авка», «киса» и другие. Очень важно следить за тем, чтобы все произносимые взрослыми звуки были четкими, а ритм речи не слишком быстрым: ведь мать, отец, работники детского учреждения не просто

говорят — они дают детям материал Для подражания. Если речь кого-то из ухаживающих лиц имеет дефекты (картавость, шепелявость, заикание), то эти дефекты станут воспроизводиться и ребенком, избавиться от них в дальнейшем будет очень трудно. Поэтому ухаживающие за детьми люди должны постараться избавиться от недостатков своей речи.

Когда вы разговариваете с ребенком, не говорите зря. Сплошь и рядом приходится наблюдать, что мама или бабушка непрерывно говорят с малышом, и, конечно, он устает от этого и уже не слушает. Речь взрослого в таком случае становится чем-то вроде звуков постоянно включенного радио — их уже не замечают.

135

Трехлетняя Света просится гулять, а бабушка занята: «Вот сейчас посуду домою, подмету пол и пойдем», - обещает бабушка. «Не хнычь, не хнычь, уж скоро и пойдем! По набережной погуляем, в Румянцевский садик пойдем!»... И так продолжается с полчаса. Наконец бабушка освободилась: «Пойдем одеваться, Светочка! Ты слышишь?» Нет, Светочка уже давно перестала слушать, и теперь бабушке надо повысить тон, чтобы девочка обратила внимание на ее слова.

Это относится и к более старшим детям. Мама напоминает своему сыну-первокласснику: «Сейчас два часа, в три надо садиться за уроки, а пока поиграй». Через несколько минут мама заметила, что Вася увлекся своим конструктором, и забеспокоилась: «Ну вот, тебя потом не оторвать, а тебе скоро за уроки браться». На протяжении часа мама несколько раз заговаривала о том, что «уже вот скоро надо за уроки браться», а когда она объявила, что уже пора, Вася не обратил на ее слова никакого внимания. Поэтому не тратьте слов напрасно: говорите ребенку только то, что нуж но и когда нужно.

В беседах с детьми родители стараются обычно дать как можно больше сведений, заботясь о развитии ребенка. Но и в этом нужно известное чувство меры. Нельзя перегружать ребенка массой сведений — здесь необходимы система и последовательность. При этом не надо все давать в готовом виде: нужно, чтобы ребенок попытался сам догадаться кое о чем, а для этого задавайте ему наводящие вопросы. Активность малыша — основное условие его полноценного развития.

Итак, в разные периоды развития ребенка перед родителями и воспитателями стоят разные задачи. Давайте очень коротко подведем итог. На любой стадии развития речи ребенок нуждается во внимании и помощи взрослых. На самом раннем этапе главное, в чем должно заключаться участие взрослых, — это создание положительного эмоционального фона.

Далее необходимо несколько раз в день по 3—5 минут разговаривать с малышом, соблюдая следующие условия: ребенок должен видеть лицо говорящего, взрослый говорит четко и не быстро, говорит, наконец, о том, что сейчас при

136

влекло внимание ребенка, что он делает. Как при обучении ребенка названию предметов, так и при формировании у него понятий, нужно заботиться о том, чтобы малыш не был пассивным слушателем, чтобы он имел возможность действовать с предметами, необходимо также добиваться его словесных реакций.

Малышам нельзя сразу давать словесные инструкции общего характера, которые подразумевают цепь действий. Сначала нужно давать инструкцию к каждому действию («засучи рукава», «открой кран», «возьми мыло» и т. д.) и лишь после

упрочения цепи действий переходить к общей инструкции («вымой руки»). У детей старшего дошкольного возраста следует развивать способность правильно реагировать на инструкции общего характера, иначе дети в школе окажутся в трудном положении. А. А. Люблинская, например, подчеркивает, что некоторые дети в первом классе не умеют согласовывать свои действия с инструкциями, которые дает педагог: «Достаньте тетради и приготовьтесь писать», — говорит учительница. Большинство детей достают тетрадь из портфеля, кладут ее на стол, открывают и берут ручку. Но часть детей ограничиваются тем, что достают тетрадь и ждут инструкций к следующему действию, так как они приучены к этому дома, а иногда и в детском саду.

Необходимо помнить, что, по мере того как ребенок растет и развивается, нужно усложнять то, что мы ему говорим, и по содержанию, и по форме. Двухлетнему малышу показывали — вот собачка бежит, вон птичка летит, рассказывали сказку о Курочке Рябе, давали ему инструкции к каждому действию и показывали их. С пяти-шестилетним ребенком отец обсуждает преимущества одного телевизора перед другими, планы на выходной день и дает ему инструкции, требующие выполнения ряда действий.

137

Глава 4

ЕСЛИ РЕБЕНОК НЕ НАЧИНАЕТ ГОВОРИТЬ

Почему ребенок молчит

В предыдущих главах мы рассматривали, как происходит правильное развитие речи детей. Но ведь не всегда так бывает. Довольно часто наблюдается задержка в развитии речи малышей, хотя они абсолютно здоровы, у них нет нарушений слуха или поражений центральной нервной системы1. Причину позднего и недостаточного развитии речи у ребят[1] в домах ребенка или круглосуточных яслях понять легко: персонал не может уделить достаточно внимания каждому ребенку. Но как объяснить такие случаи в семье, где малыш окружен большой заботой, где ему отдается масса времени? Иногда ребенок произносит на втором году всего 4—5 слов, хотя понимает гораздо больше. Обеспокоенные родители обрашаются к врачам: «В чем причина задержки речи?» Раньше считалось, что главное, от чего зависит развитие речи, — это степень речевого общения детей с окружающими взрослыми людьми: слушая чужую речь, ребенок получает возможность звукоподражания, а в процессе звуко подражания он начинает артикулировать слоги. Поэтому родители обычно получают совет больше разговаривать с ребенком. Они удваивают свои усилия, стараясь говорить с малышом при каждой возможности, но он продолжает объясняться отдельными звуками и жестами.

[1] О нарушениях развития речи при дефектах слуха и заболеваниях центральной нервной системы мы будем говорить далее.

Саша (1 год 8 месяцев) — здоровый, крупный ребенок, он понимает довольно много обращенных к нему фраз (если его просят, показывает и приносит многие предметы, внимательно смотрит, когда ему объясняют содержание картинок), но сам говорит только «мама», «баба», «ням-ням», а в остальном пользуется жестами и звуком «ы-ы-ы». «Ы-ы-ы» — выкрикивает Саша и тянется к апельсину. «Сашенька, скажи — дай-дай!» Но он упорно повторяет «ы-ы-ы» и свой жест. Няня хочет взять Сашу на руки — он отстраняет ее с тем же «ы-ы», только произносит его с другой, сердитой

интонацией. Мать, отец, дедушка и бабушка подолгу разговаривают с мальчиком, но идут недели, месяцы, а его речь не развивается. Он по-прежнему объясняется жестами и отдельными звуками.

Именно такие случаи, как с Сашей, когда ребенок здоров, имеет индивидуальный уход, с ним постоянно разговаривают, а он молчит и молчит, заставляют усомниться в том, что развитие речи малыша определяется в основном тем, много или мало с ним говорят.

Для того чтобы проверить значение речевого общения для развития речи детей, были проведены специальные наблюдения. В доме ребенка выбрали 20 здоровых и физически правильно развивающихся детей в возрасте от 1 года 1 месяца до 1 года 4 месяцев. Развитие речи у них было сильно задержано. Все эти дети оборачивались и смотрели на говорящего человека (т. е. давали ориентировочную реакцию на голос); трое из них понимали несколько фраз, но лишь в соответствующей ситуации (например, на слова «возьми ложку» давали правильную реакцию — брали ложку — только за столом при кормлении; на эти же слова в манеже или в кроватке реакции не давали); у двоих детей отмечалось редкое произнесение слогов, и ни один из них не повторял слов. С этими детьми ежедневно проводились двухминутные занятия по развитию речи, которые заключались в том, что ребенку показывали игрушку и называли ее. Например, педагог ставил перед малышом игрушечную собачку и говорил: «ав-ав», показывал корову и произносил; «му-му» и т. д., пытаясь добиться звукоподражания от ребенка.

139

Кроме того, с каждым ребенком персонал группы и сотрудники лаборатории стали разговаривать при умывании, одевании, кормлении, специально играли с ним. Общая продолжительность речевого общения с каждым ребенком составляла около часа за день — это очень много. Однако достигнутые результаты были незначительны: проверка, про веденная через месяц, а затем через 3 месяца, выявила лишь небольшие сдвиги — появились редкие голосовые реакции («а-ах!», «у-у-у» и т. п.) во время занятий по развитию речи.

Оказывается, степень речевого общения со взрослым не играет такой уж большой роли, как предполагалось. Конечно, это необходимое условие для того, чтобы ребенок за говорил, но, очевидно, нужно учесть и еще какие-то ус вия. Какие же? Это надо было выяснить.

Здесь невольно приходит на память шуточная загадка: «Когда черной кошке легче всего пробраться в дом?» Обычно отвечают, что в темноте, но правильный ответ другой: когда дверь открыта. Эта загадка рассчитана на некоторую шаблонность нашего мышления: ответ как бы подсказывается указанием на черный цвет кошки. Однако если все двери закрыты, то и темнота не поможет проникнуть в дом.

Говоря о развитии речи ребенка, мы привычно связываем его со степенью речевого общения со взрослыми - это тоже подсказывается самой постановкой вопроса. Но может быть, мы забываем о какой-то «двери», которую нужно открыть?..

Догадки о закрытой двери

Великие русские физиологи И. М. Сеченов и И.П.Павлов придавали очень большое значение мышечным ощущениям, возникающим при артикуляции. Сеченов писал: «Мне даже кажется, что я никогда не думаю прямо словом, а всегда мышечными ощущениями»[1]. Павлов также говорил, что

' *Сеченов И. М.* Избр. Произведения. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1952. Т. 1.С. 87.
140
речь — это прежде всего мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга.
Поэтому в поисках того, что может помочь в развитии речи ребенка, прежде всего возникала мысль об использовании мышечных ощущений с речевого аппарата. Но как их вызывать? Мы уже знаем, что у маленьких детей звукоподражание возникает только в том случае, если ребенок видит мимику взрослого и воспроизводит ее. Но мы знаем и другое: к семимесячному возрасту имитация мимики ослабевает. У годовалых и более старших детей, запущенных в педагогическом отношении, получить нервные импульсы с органов артикуляции очень трудно. Следовательно, эта дверь остается закрытой, и нам нужно искать другую.
Если внимательно посмотреть на карту головного мозга (см. рис. 4), то бросается в глаза, что двигательная речевая область расположена совсем рядом с двигательной областью, она является, собственно, ее частью. Может быть, развитие моторной речи зависит от развития общей моторики ребенка в целом?
Исходя из этого предположения, были проведены следующие наблюдения. В том же доме ребенка было отобрано 19 здоровых, но неговорящих детей в возрасте 1 года 1 месяца — 1 года 3 месяцев. Девяти из этих детей (будем называть их 1-й группой) была дана возможность ежедневно в течение 20 минут свободно передвигаться по полу (рис. 23). Остальные 10 детей (2-я группа) находились в обычных условиях, т. е. период бодрствования проводили в манеже, где их движения были ограничены: куда бы ребенок ни пополз (или пошел), он натыкался на барьер или на других Детей. В обеих группах ежедневно с каждым ребенком проводились двухминутные занятия по развитию речи, как это описывалось выше.
Оказалось, что дети 1-й группы стали делать попытки к звукоподражанию на занятиях в среднем на 7-й день, но эти звукоподражания были слабыми и стереотипными — например, взрослый говорил: «ав-ав», «му-му», «га-га» и т. д., а ребенок на все отвечал одним и тем же тихим звуком
141
«а-а-а» или «у-у-у». К 20-му дню занятий стали появляться попытки более точного звукоподражания.
Во 2-й группе голосовые реакции возникли в среднем на 13-й день, т. е. вдвое позже, тоже были слабы и непостоянны, носили стереотипный характер; после 30 дней занятий существенных изменений отметить не удалось.

Рис. 23. Передвижение малыша по полу

Сравнение результатов, полученных в обеих группах, показывает, что возможность

свободного передвижения, которую имели дети 1-й группы, несколько облегчила возникновение звукоподражания. Однако успех был меньше, чем ожидалось. Очевидно, и эта дверь оказалась закрытой, и нужно было продолжать поиски.

Возвращаясь к анатомическим отношениям, исследователи обратили внимание на то, что около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Особенно наглядно огромная площадь проекции кисти представлена на рис. 24. Это так называемый гомункулюс (человечек) Пенфилда. Именно величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели на мысль о том, что тренировка тонких движений пальцев рук окажет боль шее влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики.

142

Для изучения этого вопроса большую работу провела Л.В.Фомина. В доме ребенка были взяты три группы детей в возрасте от 10 месяцев до 1 года 3 месяцев, в каждой группе занятия велись по своему плану (табл. 5).

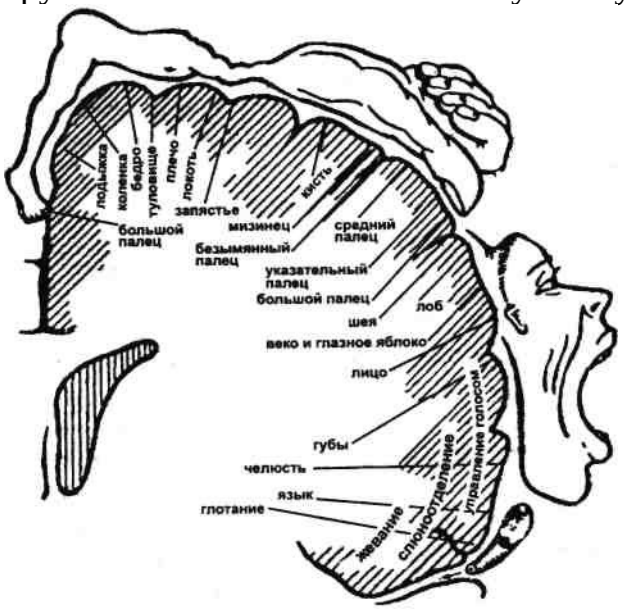


Рис. 24. Гомункулюс (человечек) Пенфилда

Таблица 5

1-я группа	2-я группа	3-я группа
Ежедневные занятия по развитию речи — 2,5 минуты		
Никаких дополнительных занятий	Ежедневно 20 минут свободного передвижения по полу	Ежедневно 20 минут тренировки пальцев в играх: нанизывание пуговиц на проволоку, складывание пирамид и т. д.

143

Вероятно, вы уже догадались, какие результаты были получены в 1-й и 2-й группах? В 1-й группе голосовые ре акции стали появляться в среднем на 20-й день, но они были слабы и стереотипны. Во 2-й группе попытки звукоподражания появились на 6-й день, а после 15-го дня в 10% случаев было отмечено довольно точное воспроизведение звуков. Результаты, полученные в 3-й группе, были неожиданны и для исследователей: голосовые реакции воз никли уже на 3-й день; с 7-го дня — в 41%, а с 15-го дня -в 67,3% случаев это было уже более правильное

звукоподражание.
Таким образом, звукоподражание при тренировке тонких движений пальцев рук не только удалось получить много раньше (в 7 раз быстрее, чем в 1-й группе), но оно оказалось еще и более совершенным.
Интересно, что через несколько дней у детей 3-й группы стали наблюдаться тонкие движения пальцев рук и вне занятий: например, ребенок брал куклу и трогал ее нос, глаза, поднимал со стола крошку хлеба, вертел ее и т. п. Дети же 1-й и 2-й групп мелких деталей в предметах не различали, взяв игрушку, просто ею стучали или тянули в рот.
Далее Л. В. Фомина обследовала более 500 детей в раз личных детских учреждениях и обнаружила, что уровень развития речи у них всегда находился в прямой зависи мости от степени развития тонких движений пальцев рук (с уровнем же развития общей моторики он совпадал не всегда). Эти отношения показаны в табл. 6.
Таблица 6.

Степень развития движений пальцев	Степень развития речи	Степень развития общей моторики
Норма	Норма	Норма
Норма	Норма	Ниже нормы
Ниже нормы	Ниже нормы	Норма
Выше нормы	Выше нормы	Норма
Ниже нормы	Ниже нормы	Выше нормы

144
Итак, вы видите: если развитие движений пальцев соответствует возрасту (норма), то и развитие речи тоже в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает — отстает и развитие речи, хотя общая моторика при этом может быть в пределах нормы и даже выше. Проверка на большом количестве детей показывает, что это не случайность, а закономерность.
Сейчас для определения уровня развития речи с детьми первых лет жизни проводят такой опыт: просят ребенка показать один пальчик, два пальчика и три («сделай вот так» — и показывают, как это надо делать). Дети, которым удаются изолированные движения пальцев, — говорящие дети; если же пальцы напряженные, сгибаются и разгибаются только все вместе или, напротив, вялые («ватные») и не дают изолированных движений, то это неговорящие дети. Таким образом, не услышав от ребенка ни одного слова, можно определить, как у него развита речь. До тех пор пока движения пальцев не станут свободными, развития речи добиться не удастся.
В невропатологии и дефектологии уже давно имелись наблюдения, говорившие о тесной связи функций речи и руки. Так, давно было известно, что при травме или кровоизлиянии в речевой моторной области в левом полушарии у человека утрачивается не только речь, но и тонкие движения пальцев правой руки, хотя сама область двигательной проекции пальцев оставалась незатронутой. В конце прошлого столетия были описаны случаи поражения лобной области левого полушария без потери речи. Когда такие случаи тщательно изучили, то оказалось, что эти больные — левши, и моторная речевая зона у них находится в правом полушарии[1]. Развитие речевых зон в правом или левом полушарии в зависимости от того, является человек левшой или правдой, особенно убедительно показывает связь функций речи и руки. Это доказано и при изучении строения мозга. Уже

упоминалось, что у ребенка-правши на протяжении первых

[1] Вы помните, что речевые зоны развиваются в полушарии мозга, противоположном доминирующей руке?

145

двух лет жизни происходит усиленный рост речевой моторной области и созревание клеток в ней в левом полушарии, а у левши — в правом.

Очень интересные наблюдения сделаны дефектологами. Так, сейчас точно установлено, что грубая переделка левши в правшу (когда ребенку привязывают левую руку за спину, бьют по руке и т. д.) в большинстве случаев приводит к заиканию и другим расстройствам речи.

Убедительны также факты, полученные при обучении звуковой речи глухонемых детей. Одних из этих детей с ран него возраста обучают общаться с другими людьми с помощью крупных жестов, выполняемых всей рукой, других обучают так называемой дактильной (пальцевой) азбуке, когда пальцами изображают буквы и ребенок как бы «пишет» слова. Когда глухонемые дети приходят в школу и начинают обучение звуковой речи, оказывается, что те из них, которые «разговаривали» крупными жестами, поддаются обучению с трудом — оно требует многих и многих месяцев, те же дети, которые ранее «разговаривали» пальцами, очень легко и быстро овладевают звуковой речью.

Когда мы сопоставляем все эти факты, то, естествен но, приходим к заключению: говоря о периоде подготовке ребенка к активной речи, нужно иметь в виду не только тренировку артикуляционного аппарата, но и движений пальцев рук. Приведенные здесь факты, как нам кажется, позволяют отнести кисть руки к речевому аппарату, а двигательную проекционную область кисти руки считать еще одной речевой областью мозга. Так вот где оказалась открытая дверь, в которую смогла пробраться наша «черная кошка» - речь.

В чем заключается связь движений пальцев рук и речи

Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества оказались тесно связанными с речевой функцией. Первой формой общения первобытных людей были жесты; особенно велика здесь была роль руки — она дала

146

возможность путем указывающих, очерчивающих, оборонительных, угрожающих и других движений развить тот первичный язык, с помощью которого люди объяснялись. Позднее жесты стали сочетаться с возгласами, выкриками. Прошли тысячелетия, пока развилась словесная речь, но она долгое время оставалась связанной с жестикуляторной речью (эта связь дает себя знать и у нас).

Все ученые, изучавшие деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее влияние функции руки.

Выдающийся русский просветитель XVIII века Н. И. Новиков еще в 1782 г. утверждал, что «натуральное побуждение к действованию над вещами»[1] у детей есть основное средство не только для получения знаний об этих вещах, но и для всего их умственного развития».

Невропатолог и психиатр В. М. Бехтерев писал, что движения руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали ее развитию.

Английский психолог Д. Селли также придавал очень большое значение «созидательной работе рук» для развития мышления и речи детей.

Движения пальцев рук у людей совершенствовались из поколения в поколение, так как люди выполняли руками все более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в человеческом мозге. Так, развитие функций руки и речи у людей шло параллельно.

Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций состоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев.

В возрасте около 5 месяцев ребенок начинает противопоставлять большой палец другим при схватывании

[1] Эту мысль Н. И. Новикова, по-видимому, нужно считать впервые сформулированной идеей о «предметных действиях», которым сейчас придается такое большое значение в психологии.

147

предмета, само захватывание предмета осуществляется теперь не всей ладонью, а пальцами. На 6-м месяце движения схватывания становятся более точными, уверенными. На 7-м — появляется артикуляция слогов: да-да-да, ба-ба-ба и т. д. В 8—9 месяцев малыш уже берет мелкие предметы двумя пальцами, показывает пальцем на привлекающий его предмет и т. д. Вслед за развитием таких тонких дифференцированных движений пальцев (не раньше!) начинается произнесение первых слов.

На протяжении всего раннего детства четко выступает эта зависимость — по мере совершенствования тонких движений пальцев рук идет развитие речевой функции.

На рис. 25 показано, как совершенствуются движения пальцев рук в процессе развития ребенка. Особое значение имеет период, когда начинается противопоставление большого пальца другим — с этого времени и движения остальных пальцев становятся более свободными.

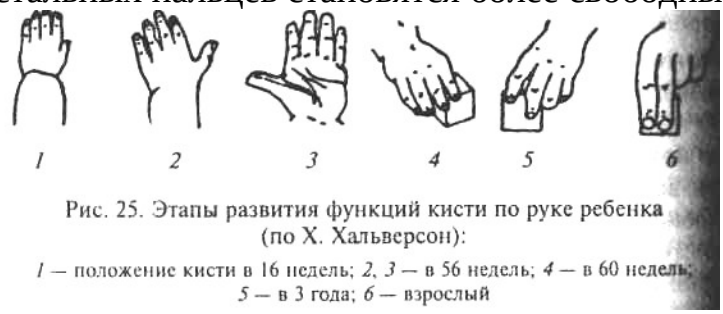


Рис. 25. Этапы развития функций кисти по руке ребенка (по Х. Хальверсон):

1 — положение кисти в 16 недель; *2*, *3* — в 56 недель; *4* — в 60 недель; *5* — в 3 года; *6* — взрослый

Случайность ли, что тренировка пальцев рук влияет на созревание речевой функции?

В лаборатории высшей нервной деятельности ребенка в электрофизиологическом исследовании, проведенное Т. П. Хризман и М. И. Звонаревой, было обнаружено, что когда ребенок производит ритмические движения пальца ми, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга.

Вы помните, что у правшей в левой лобной области находится двигательная речевая зона, а в левой височной

148

области — сенсорная речевая зона? Так вот, оказалось, что если ребенок производит ритмические движения (разгибания и сгибания) пальцами правой руки, то в левом полушарии мозга у него возникает усиление согласованных электрических

колебаний именно в лобной и височной зонах. Движения пальцев левой руки вызывало такую же активизацию в правом полушарии.

Л. А. Панащенко в доме ребенка наблюдались дети первых недель жизни. У шестинедельных младенцев записывались биотоки мозга, затем у одних из этих детей тренировали правую руку, у других — левую. Тренировка заключалась в массаже кисти руки и пассивных (т. е. производимых не самим ребенком, а взрослым) сгибаниях и разгибаниях пальчиков. Через месяц и через два месяца после начала такой тренировки повторно записывали биотоки мозга и математическими методами вычислялась степень устойчивости в появлениях волн высокой частоты (что является показателем созревания коры мозга). Выяснилось, что через месяц тренировки высокочастотные ритмы стали отмечаться в области двигательных проекций, а через два месяца — и в будущей речевой зоне, в полушарии, противоположном тренируемой руке!

Описанные данные электрофизических исследований уже прямо говорят о том, что **речевые области формируются** под **влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук.**

Естественно, что этот факт должен использоваться в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной речи детей.

Пальцы помогают говорить

Работу по тренировке пальцев рук можно начинать с детьми в возрасте 6—7 месяцев. В этот период полезно делать массаж кистей рук — поглаживать их, слегка надавливая, в направлении от кончиков пальцев к запястью, затем проделывать движения пальцами ребенка — взрослый берет

149

каждый пальчик ребенка в свои пальцы и сгибает и разгибает его. Делать так надо 2—3 минуты ежедневно.

С десятимесячного возраста следует начинать уже активную тренировку пальцев ребенка. Приемы могут быть самыми разнообразными, **важно, чтобы вовлекалось в движение больше пальцев и чтобы эти движения были достаточно энергичными.**

Проводимые нами на протяжении ряда лет наблюдения показали, что многие приемы из наиболее простых оказались очень эффективными. Например, можно давать малышам катать шарики из пластилина (при этом участвуют все пальцы и требуется значительное усилие), рвать на мел кие куски газету (любую бумагу) — малыши делают это с удовольствием по нескольку минут; здесь также участвуют ют почти все пальцы, и движения энергичны. Нужно, конечно, следить, чтобы ребенок не ел пластилин или обрывки бумаги.

Можно давать детям перебирать крупные деревянные бусы (они продаются в магазинах игрушек), складывать деревянные пирамидки, играть во вкладыши (вкладыши — полые кубики разной величины, которые можно вкладывать один в другой). Нанизывание колец пирамидок — также хорошая тренировка, но при этом движения совершаются с меньшими усилиями и осуществляются двумя-тремя пальцами. Подойдут любые аналогичные игры.

Начиная с полутора лет детям даются более сложные задания, специально направленные на развитие тонких движений пальцев (здесь уже не так существенны

силовые от ношения). Это застегивание пуговиц, завязывание и развязывание узлов, шнуровка.

Можно изготовить игрушки такого типа: бабочку или птицу из однотонной толстой ткани с пришитыми яркими большими пуговицами, на которые пристегивается такая же бабочка или птица из другой ткани, — получается, напри мер, синяя бабочка с красными кругами (пуговицами) на крыльях.

Шнуровке удобнее обучать, используя два листа плотного картона с двумя рядами дырочек; ребенку дают боти

150

ночный шнурок с металлическими наконечниками и показывают, как шнуровать. Картон нужно укрепить так, чтобы малышу было удобно манипулировать шнурком.

Очень хорошую тренировку движений пальцев обеспечивают народные игры с пальчиками[1].

Хорошо ли быть левшой

В этой книге мы много раз упоминали о том, что рука самым тесным образом связана с мозгом, причем связь эта перекрестная — правая рука связана с левым полушарием, а левая рука — с правым.

Мы уже знаем и то, что у подавляющего большинства людей (95%) ведущей является правая рука, и в связи с этим речевые зоны развиваются в левом полушарии. Но ведь есть на свете и левши — люди, у которых ведущей, более активной оказывается левая рука. Как обстоит дело с ними? Хорошо или плохо быть левшой? Какое это имеет влияние на развитие речи?

Исследования, которые проводились в этом направлении, свидетельствуют о том, что тенденция пользоваться преимущественно правой или левой рукой отмечается только у людей. Животные примерно с одинаковой частотой пользуются обеими лапами.

Очень интересные данные о развитии праворукости у людей собраны археологами. Изучение орудий труда и оружия каменного века обнаружило среди них равное количество приспособленных для правой и левой руки. Две трети предметов обихода и орудий более позднего, бронзового века уже оказываются приспособленными для правой руки. Многие ученые объясняют развитие праворукости нуждами военной деятельности людей — левой рукой они прикрывали с помощью щита сердце, а правой наносили удар.

В исследованиях, проводимых на детях первых месяцев жизни, не удается установить превалирования функций

' Подробнее о пальчиковых играх см. стр. 175—181.

151

той или другой руки. Только приблизительно к восемнадцатимесячному возрасту одна рука становится более активной по сравнению с другой. В этом большую роль играет обучение — ребенка учат брать вещи правой рукой, махать при встрече и прощании правой рукой и т. д. Пользование левой рукой, наоборот, часто запрещается. Так малыш приучается к действиям главным образом правой рукой.

В предыдущем разделе было показано, что преимущественное пользование правой или левой рукой обусловливает формирование речевых зон в правом или левом полушарии мозга. При этом у левшей все обстоит не так просто. Дело в том, что левши являются, по сути дела, амбидекстрами, т. е. людьми, имеющими две правые

руки: ведь левшу все время заставляют что-то делать правой рукой, а он стремится все делать левой. Таким образом, у него тренируются обе руки, а это влечет за собой формирование речевых областей в обоих полушариях мозга. Однако в зависимости от того, какая рука работает все же больше, развитие речевых зон в противоположном полушарии будет на более высоком уровне, а в одноименном полушарии - несколько ниже.

Невропатологи говорят о том, что развитие речевых зон в обоих полушариях является своего рода страховкой от потери речи в случаях травм черепа, кровоизлияния в мозг и т. д. Если у левши пострадало левое полушарие, он сохраняет речь, поскольку у него и правое полушарие имеет развитые речевые зоны; если же у него пострадало правое полушарие — выручает левое, в котором тоже имеются речевые зоны.

И. П. Павлов высказывал мысль о том, что развитие функций обеих рук и связанное с этим формирование речевых «центров» в обоих полушариях дает человеку преимущества в интеллектуальном развитии, поскольку речь теснейшим образом связана с мышлением; он напоминал, что среди выдающихся людей большое количество левшей (вернее, амбидекстров).

По-видимому, в играх следует равным образом развивать тонкие движения пальцев обеих рук, а выполнение

152

различных действий в повседневной жизни как-то распределять между правой и левой рукой.

Еще раз хотим напомнить: если ребенок леворукий, не следует ставить задачу переделать его в правшу — надо просто принять меры к тому, чтобы его правая рука стала более активной. Лучше всего это достигается в играх. Например, в левую руку ребенку дают автомобильчик, а в правую — самолетик и ставят задачу: скорее добраться до указанного места. Ребенок понимает, что самолет летит быстрее, и он будет активнее действовать правой рукой, а левую станет притормаживать — конечно, автомобиль придет

позже!

Подбирая аналогичные игры и занятия, можно добиться усиления функций отстающей правой руки, при этом не будет никаких побочных неприятных последствий. Ведь нельзя забывать, что грубая переделка левши в правшу влечет за собой развитие расстройств речи и чаще всего заикания (это еще одно доказательство теснейшей связи функций руки и речи).

Итак, если даже речь вашего ребенка развивается хорошо, все же позаботьтесь о развитии у него тонких движений пальцев рук; если же развитие речи малыша отстает, то обратите особое внимание на тренировку его пальцев — это потребует всего несколько минут вашего времени в день, и эти минуты окупятся сторицею.

153

Глава 5

РАССТРОЙСТВА РЕЧИ

Какие недостатки речи ребенка должны вас беспокоить

Если ребенок в 2—2,5 года совсем не говорит или говорит мало слов, это обычно вызывает тревогу родителей, и они обращаются к врачу.

Ну а если ребенок говорит много, но плохо? Нередки случаи, когда малыш в 3—4

года говорит так невнятно, что понять его может только мать. Бывает, что в этом возрасте дети не произносят некоторых звуков, заменяют одни звуки другими или у них нарушен ритм и темп речи — они говорят захлебываясь, очень быстро или, наоборот, тянут слова и т. д. Такие нарушения, как правило, мало волнуют родителей, и они склонны объяснять их тем, что «маленьких детей вообще трудно понять».

Конечно, на ранних этапах развития речи артикуляция звуков у всех детей несовершенна: они искажают, пропускают или заменяют многие звуки. Однако это можно считать «нормой» для детей не старше 2,5—3 лет. Если же дефекты артикуляции отмечаются у детей более старших и держатся стойко, нужно принимать меры к их устранению. Когда эти дефекты и у маленьких детей выражены очень сильно, на них необходимо обратить внимание - не связаны ли они с каким-то расстройством.

В настоящее время расстройства речи изучены достаточно хорошо, и многие из них успешно излечиваются. Для широкого круга родителей подробное знакомство с этой областью едва ли нужно, но иметь общие представления о ней,

154

по-видимому, будет полезно. Родители, например, должны знать, что является отклонением от правильного развития речи, что относится к ее расстройствам. Это поможет им вовремя обратиться к специалисту по расстройству речи, и дефект может быть выправлен быстрее. Помните: чем более стойкий характер приобрело то или иное нарушение речи, тем труднее его лечить.

Можно выделить четыре основные группы речевых расстройств:

1) нарушения звукопроизношения;
2) нарушение ритма и темпа речи;
3) расстройства речи, связанные с нарушением слуха;
4) недоразвитие речи или утрата ранее имевшейся речи.

К нарушениям звукопроизношения относят косноязычие (его называют также дислалией) и дизартрию — нечленораздельную речь.

Косноязычие выражается в отсутствии некоторых звуков (ребенок пропускает их в словах), в искажении звуков (ребенок неправильно их произносит) и в замене одного звука другим.

Косноязычие бывает функциональное и механическое.

При функциональном косноязычии слух и строение артикуляторного аппарата нормальны, и причины нарушений речи заключены в слабости нервных процессов, протекающих в мозгу. Механическая форма косноязычия обусловлена врожденными неправильностями строения ротовой и носовой полостей (губ, зубов, неба, носовых ходов и т. д.). При этих поражениях страдает не только произношение звуков, но очень часто встречаются и нарушения тембра голоса, ритма речи и т. д.

Функциональное косноязычие (пропуск, искажение, замена звуков) на втором-третьем году жизни ребенка может считаться закономерным явлением. Существует даже термин: «физиологическая дислалия». Если же дефект произношения держится и в более старшем возрасте, то нужно обращаться к логопеду.

155

Больше всего дефектов наблюдается в произношении звуков, у которых трудный способ артикуляции. При этом чем сложнее артикуляция звука, тем больше будет

дефектов. Чаще других встречаются дефекты в произношении звуков «р» и «л» (так называемые язычные звуки), несколько реже в произношении звуков «с», «з», «ц» (свистящие) «ш», «ж», «ч», «щ» (шипящие).

Нарушения произношения звука «р» чрезвычайно разнообразны. Это отсутствие «р»: «ука» (рука), «коова» (корова), «ша» (шар); картавое «р», носовое «р»: звук заменяется носовым «нг». Очень часто звук «р» заменяется звуками «л», «т», «д», «г», «и». Например, «лука» или «йюка» (рука), «колова» или «койова» (корова и т. д.

Другой трудный звук — «л». Недостатки его произ ношения почти так же многочисленны, как и звука «р». Здесь также отмечается отсутствие звука: «апа» (лапа), «ошка» (ложка), «юди» (люди); встречается «двугубное» или губно-зубное «л»: вместо «л» слышится звук, средний меж ду «у» и «в», — «уампа» или «вампа» (лампа), «уошка» и «вошка» (ложка); носовое «л», когда звук «л» заменяется носовым звуком «нг». Бывают и более редкие нарушения, например звук «л» заменяется звуками «р», «д», «н»,«?» «в» и т. д.

В тех случаях, когда звук отсутствует или неправильно артикулируется, специально подобранными упражнениями налаживают правильный уклад артикуляторных органов для произношения этого звука. Если имеется упорная замена одного звука другим, это свидетельствует о том, что у ребенка не только недостаточность артикуляторной функции, но и плохое различение звуков речи. В таких случаях, наряду с упражнениями по исправлению артикуляции проводят и упражнения на распознавание звуков — воспитание фонематического слуха.

Мы не приводим здесь тех упражнений, которые даются детям для устранения дефектов произношения различных звуков, ибо в каждом отдельном случае логопед учитывает степень нарушения, его особенности и в соответствии

156

с этим дает указания. Ни в коем случае не пытайтесь исправлять недостатки произношения сами — здесь вам не обойтись без помощи специалиста[1].

Механические дислалии представляют собой более тяжелое расстройство: ведь правильное строение челюстей, зубов, языка, носоглотки необходимо не только для правильного формирования речи, но и для полноценного питания, дыхания и т. д. Если нарушаются эти функции, ребенок часто болеет, его организм ослабевает. При механических дислалиях часто страдает не только артикуляция, но и понимание речи других людей, так как эти процессы тесно взаимосвязаны.

При неправильном строении губы недостаточно подвижны, и, конечно, прежде всего будет страдать произношение губных звуков «п», «б», «м» и губно-зубных звуков «ф» и «в». Плохая подвижность губ отражается и на произношении других звуков.

При неправильности в строении зубов или их отсутствии страдает артикуляция звуков, образуемых с участием передних зубов, — «с», «з», «ц» и т. д.

Наиболее частым отклонением в строении челюстей бывает неправильный прикус. Прикус — соответственное расположение зубов верхней полости по отношению к зубам нижней. При правильном строении челюстей верхние резцы должны слегка прикрывать нижние, боковые коренные зубы при этом смыкаются. При неправильном прикусе верхняя или нижняя челюсть может выступать вперед, встречается так называемый перекрестный прикус и т. д. Неправильный прикус нарушает жевание, дыхание (развивается привычка дышать ртом). Все эти

отклонения в строении челюстей могут привести к нарушениям артикуляции, о которых мы рассказывали при описании функциональной дислалии, кроме того, часто получаются дополнительные звуки: пришепетывание, причмокивание и т. д.

[1] Это относится не только к нарушениям произношения, но и ко всем другим расстройствам, о которых речь будет дальше.

157

Дефекты в строении челюстей, носоглотки влияют на форму лица, и дети болезненно переживают свои физические недостатки.

Лечение должно начинаться с попытки выправить имеющийся физический дефект. Для этого нужно как можно раньше обратиться к специалисту по челюстно-лицевой хирургии. Одновременно необходимо посоветоваться с логопедом относительно того, какие упражнения для постановки звуков следует делать ребенку.

Среди отклонений в развитии лицевого скелета встречается врожденное незаращение нёба (полное, по длине или неполное). В настоящее время большинство специалистов признает в этих случаях необходимость раннего оперативного вмешательства. Пластическую операцию можно делать уже в первые часы жизни ребенка. При расщелине нёба делают протез, который закроет дефект; ребенок после этого сможет сосать. В дальнейшем такой протез поможет и правильному развитию артикуляции звуков. На втором году уже можно делать пластическую операцию.

Родители не должны раздумывать, обращаться ли к хирургу, не должны откладывать это на более позднее время, «когда малыш подрастет». Большое значение имеют логопедические занятия, так как таким детям очень важно поставить правильное дыхание и звучание голоса, обучить их артикуляции звуков. При расщелинах нёба логопедические занятия следует начинать до операции и продолжать после нее.

Довольно часто встречается нарушение произношения звуков «р», «ш», «ж», «ч», «щ» при укорочении подъязычной связки (уздечки). Вопрос о том, подрезать ли уздечку, решают в зависимости от того, насколько сильно уменьшен объем движений языка. Многие специалисты категорически возражают против оперативного лечения и рекомендуют вибрационный массаж и специальную гимнастику языка.

К этой же группе заболеваний относят дизартрию, расстройство членораздельной речи, возникающее при травмах мозга, воспалительных процессах или нарушениях мозгового кровообращения. Все движения, в том числе и арти

158

куляторные, при этом очень замедленны, неловки. Жевание и глотание затруднено, поэтому часто наблюдается слюнотечение. Объем движений языка и губ ограничен: ребенок не может вытянуть губы трубочкой, оскалить зубы, надуть щеки. Голос тихий, глуховатый, иногда пропадает совсем. Темп речи медленный, с неравномерными паузами.

Весь ход развития речи при дизартрии задержан, период лепета часто отсутствует, к 2—3 годам появляются отдельные слова, а фразы (короткие, обычно неправильно построенные) ребенок начинает произносить лишь к 5—6 годам. Позднее запас слов увеличивается, речь развивается, но она остается неразборчивой, смазанной и монотонной. Некоторые дефектологи считают, что дети с дизартрией являются

умственно отсталыми. Большинство же находят, что у этих детей существует лишь задержка развития интеллекта, связанная с двигательными и речевыми нарушениями. При улучшении состояния такие дети могут хорошо учиться и проявлять нормальные умственные способности. Дети с дизартрией нуждаются в наблюдении невропатолога (хотя бы периодически). Поскольку это расстройство всегда является результатом заболевания мозга, его нужно длительно и терпеливо лечить. Такая же длительная и терпеливая работа должна вестись и по выправлению речевых дефектов — конечно, под руководством логопеда. Расстройства ритма и темпа речи бывают двух видов: несудорожного и судорожного характера.

Нередко речь детей становится малопонятной, неразборчивой вследствие того, что нарушается ее темп: она иди очень замедляется, или очень ускоряется — это нарушения несудорожного характера.

Замедление речи имеет в своей основе усиление тормозного процесса. Здесь может быть растянутое, замедленное произношение звуков в слове, паузы между ними — ребенок произносит слова почти по слогам («ви...зу...со...ба...а ку...»); может быть удлинение пауз между словами («дай...м-не...руку...»). Речь, монотонная, тягучая, вызывает напряжение и утомление у слушающих, но сами дети обычно своего дефекта не замечают.

159

Лечение заключается в применении тонизирующих средств, лечебной гимнастики и занятиях по логопедической ритмике.

Ускорение темпа речи связано с преобладанием у ребенка процесса возбуждения. Убыстрение темпа речи сочетается с быстрым темпом всех двигательных реакций. Когда эти дети волнуются, то получается еще большее ускорение речи, проглатывание, перестановка слогов и т. д.

Лечение таких детишек заключается прежде всего в снижении их общей возбудимости (с помощью лекарств, физиотерапии).

В развитии расстройств темпа речи большую роль играет подражание. Поэтому, если у вас в семье кто-нибудь имеет нарушение ритма и темпа речи (а обычно это так и бывает), то обязательно надо лечиться и этому человеку, иначе у ребенка будут все время возникать рецидивы.

Заикание — расстройство ритма и темпа речи с судорожным спазмом речевых мышц. Оно проявляется в двух формах — так называемое заикание развития и реактивное заикание.

Заикание развития наблюдается в раннем детстве, когда ребенок еще плохо говорит, имеет немало дефектов артикуляции. Если с малышом в это время разговаривают, учат его трудным словам, фразам, то он может начать заикаться. Так, Юра П. в возрасте 2 лет 10 месяцев декламировал много стихотворений, пел песенки; постоянно вовлекался родителями в разговор и смешил всех употреблением таких «взрослых» слов, как «немыслимо», «договорились» и т. п. И вот однажды, рассказывая маме, как он с бабушкой гулял и ел мороженое, Юра вдруг споткнулся на этом слове: «М-мо... м-мо...» — и дальше начал говорить с заиканием.

Подчас родители не могут указать определенный момент начала заикания — оно развивается постепенно.

В основе развития такой формы заикания лежит перевозбуждение речевых зон мозга ребенка. Поэтому пер вой мерой должно быть прекращение всяких разговоров с

ребенком. Нужно успокоить малыша, не разрешать ему говорить и самим ограничить разговор с ним.
160
Иногда такой «режим молчания» в течение 7—10 дней выправляет положение. Иногда же расстройство оказывается довольно стойким. Как только у ребенка возникло заикание, нужно обратиться к логопеду и строго выполнять все его указания.
Реактивное заикание (которое развивается как реакция на какое-то сильное воздействие) чаще всего бывает следствием испуга, психической травмы (тяжелые конфликты в семье) или истощающих длительных болезней.
Обычно все дети переживают когда-нибудь испуг, переносят более или менее тяжелые инфекции, бывают свидетелями конфликтов в семье. Однако заикание возникает лишь у сравнительно небольшой части детей. Вот почему врачи считают, что заикаться начинают дети, имеющие предрасположение к этому, — очевидно, дети с некоторой конституциональной слабостью нервной системы. Действительно, у заикающихся детей обычно можно видеть и другие признаки невротического состояния: плохой аппетит, беспокойный сон, ночные страхи, недержание мочи и т.д.
Специалисты по лечению заикания, например, С.С.Ляпидевский, считают, что развитие заикания всегда имеет в основе ослабленную кору: на этом фоне сильные отрицательные воздействия вызывают срыв нервной деятельности — развитие невроза, одним из проявлений которого и будет заикание.
При лечении заикания наряду с логопедической необходима и медицинская помощь. Заикающийся ребенок должен обязательно находиться под наблюдением невропатолога. Как показывает опыт, наиболее успешным является лечение заикания в стационаре.
Мы уже говорили о том, что здесь не будем касаться ни методов лечения, ни характера упражнений, которые применяются при лечении тех или иных расстройств речи, чтобы родители не пытались начинать лечить ребенка без совета логопеда и врача. Но вот о профилактике развития заикания у детей мы можем поговорить — это как раз то, о чем следует заботиться семье и детскому учреждению.
161
У ребят спокойных, уравновешенных заикание наблюдается крайне редко, значит, особое внимание нужно уделить так называемым нервным детям — это им угрожает развитие речевых неврозов, и в первую очередь заикания.
Для таких детей особенно важно установить твердый режим, следить, чтобы они достаточно спали, не переутомлялись. Надо создать для них спокойную обстановку в семье, детском саду или школе: дети одинаково тяжело переживают как грубое обращение с ними, так и ссоры и конфликты между близкими.
Относительно маленьких детишек нужно, кроме того, соблюдать осторожность в речевых нагрузках: если ребенок возбудим, плаксив, беспокойно спит и т. п., не следует слишком много читать ему, рассказывать, не следует торопиться учить его трудным словам, сложным фразам, особенно если у него имеется еще «физиологическое косноязычие». На фоне неотработанной артикуляции обилие новых трудных слов легко приведет к «срыву» нервной деятельности.

С нашей точки зрения, профилактика заикания у нервных детей является чрезвычайно важной задачей. Если родители вынуждены будут соблюдать все эти условия, когда беда случилась — ребенок начал заикаться, то, право же, легче принять нужные меры заранее и постараться уберечь малыша от развития у него речевого невроза.

Следует иметь в виду, что заикание часто возобновляется после лечения. Причины рецидива заикания те же, что и причины, первоначально его вызвавшие: конфликты в семье и школе, переутомление, ослабляющие инфекции. Следовательно, и рецидивы заикания могут быть предупреждены, если окружающие люди постараются создать для ребенка спокойную обстановку[1].

Нарушения слуха и связанные с ними расстройства речи.

[1] По данным профессора С. С. Ляпидевского, в отдаленные сроки после лечения хорошая речь сохраняется у 28% детей, несколько ухудшается речь у 26,2%, наступает существенное ухудшение у 25,3% и возобновляется заикание у 20,4% детей. Значит, у 54,2% больных состояние речи оказалось вполне удовлетворительным и в отдаленные сроки после лечения.

162

До сих пор мы говорили о таких нарушениях речевой функции, при которых слух ребенка не страдает. Между тем даже небольшое ухудшение слуха приводит к задержке развития речи. Если же в этот период имеется значительная потеря слуха, речь ребенка совсем не будет развиваться.

Когда хотят выяснить, слышит ли маленький ребенок, то прежде всего проверяют, как он реагирует на звуки средней громкости и громкие: разговор, крик, звонок. Если малыш не оборачивается на эти звуки, то с большой долей вероятности можно сказать, что он глух. Однако если вы хлопнули дверью или похлопали в ладоши, и ребенок дал реакцию — это вовсе не доказательство наличия у него слуха, так как это будет реакция на вибрацию воздуха,

а не на звук.

Для более старших детей — около пяти и более месяцев — хорошей пробой является такая: ребенку дают две одинаково звучащие игрушки — две дудки, две резиновые птички, две шарманки и т. д. Одна из них исправна и звучит, другая — испорчена. Если ребенок слышит, он всегда выбирает звучащую игрушку, глухой же ребенок играет обеими игрушками или обе оставляет без внимания.

При малейшем подозрении на нарушение слуха у ребенка нужно обратиться к врачу. У детей примерно с 5 лет имеется возможность очень точного определения того, в каких пределах потерян слух, с помощью специального прибора — аудиометра. Аудиометр позволяет выяснить, какие звуковые колебания и при какой силе ребенок воспринимает. (Частоту колебаний звука в секунду определяют в особых единицах — герцах, а силу его — в децибелах.)

При обследовании слуха с помощью аудиометра вычерчивают кривую: по горизонтали откладываются те звуковые частоты, в пределах которых больной слышит, а по вертикали — сила звуков, при которой они воспринимаются. Потеря слуха характеризуется обоими этими показателями. Обычно люди говорят с громкостью (т. е. силой звуков) в 20—40 децибелов (дб), а частота звуковых колебаний находится в пределах от 250 до 2000 герц (гц) — это называют «зоной речевых частот».

163
Глухота не означает, что ухо не улавливает никаких звуков: какие-то остатки слуха всегда есть. Но беда в том, что они могут быть восприняты лишь при очень большой силе звука — в 80—100 дб (нужно сказать, что 80 дб - это крик, а 100 дб — фортиссимо большого оркестра).
В зависимости от того, каковы остатки слуха у ребенка, и ведется с ним дальнейшая работа.
Очень большое значение имеет возраст, когда ребе нок потерял слух. Чем раньше это случилось, тем тяжелее это сказывается на речи. Дети, родившиеся глухими и по терявшие слух на втором-третьем году жизни, будут немы ми, они не могут овладеть речью без специального обучения. Но речевой аппарат этих детей обычно в порядке, у них нет поражения речевых отделов мозга, поэтому при правильных занятиях умственное развитие этих детей будет нормальным, а позднее у них ставится и звуковая речь.
Дети, потерявшие слух в 5—6 лет, теряют речь лишь в редких случаях, а оглохшие в 7—11 лет сохраняют речь полностью.
Затруднения в овладении речью возникают уже при снижении слуха на 15—20 дб — такие случаи называют не глухотой, а тугоухостью. Эти дети тоже требуют специального лечения и обучения.
Тугоухость и даже глухота совсем не свидетельству ют о том, что ребенок обречен на задержку умственного развития. Можно привести большое количество примеров, когда, несмотря на тяжелую тугоухость, приближающуюся к глухоте, дети могли обучаться в массовой школе. Но это те случаи, когда родители рано обращались к логопеду и упорно занимались с ребятами. Родители получают очень подробную инструкцию и обучают ребенка (обучаясь вместе с ним) зрительному восприятию речи («чтению» мимики говорящего человека) и восприятию тактильно-вибрационной чувствительности (произнесение гласных и звонких согласных сопровождается вибрацией гортани, которую можно ощутить рукой). Это требует много времени и усилий со стороны семьи, но обеспечивает правильное развитие ребенка. Примерно та же работа проводится и с глу-
164
хими детьми, но их обучение, как правило, осуществляется в специальных школах.
Главное, что хотелось бы здесь подчеркнуть: **при своевременном обращении к логопеду и систематических занятиях тугоухий и глухой ребенок вырастет полноценным человеком,** поэтому родители не должны падать духом. Надо настроить себя и ребенка на спокойную длительную работу, которая, как правило, завершается успехом.
Недоразвитие речи и утрата имевшейся речи. Недоразвитие речевой деятельности (алалия) является или следствием того, что созревание нервных клеток речевой зоны левого полушария в силу каких-то причин запаздывает, или результатом раннего поражения этих клеток при инфекциях, интоксикациях, родовых травмах или травмах вскоре после рождения. Утрата речи (афазия) происходит при очаговых поражениях речевых зон коры мозга у детей или взрослых людей, речь которых уже была сформирована.
Алалии разделяют на моторную, когда страдает речь самого ребенка, и сенсорную, когда нарушается понимание речи других людей. Обычно на практике у ребенка

выделяется лишь преобладание моторных или сенсорных нарушений. Моторная и сенсорная алалия в чистом виде почти не встречается.

У детей, страдающих алалией, речь развивается поздно, запас слов пополняется медленно, и используются в речи они неправильно. Ребенок часто ищет нужную последовательность звуков в слове, но не может ее найти: это приводит к многократным повторениям, перестановке слогов, искажению слов. «Мунека...магака...магага», — мучительно подбирает звукосочетания пятилетний Гриша, пытаясь сказать слово «бумага».

Дети-алалики не изменяют слова по числам, падежам, в их речи отсутствуют связки и т. д., поэтому в 7—8 лет ребенок говорит как двух-трехлетний: «Катя гуляет садик», «Книга бах стол пол».

Дети с алалией обычно плохо учатся. Им трудно дается последовательность произнесения звуков, поэтому они

165

плохо читают, а плохая техника чтения мешает пониманию читаемого.

У детей-алаликов наблюдается недостаточное развитие моторики — они малоподвижны, неловки, медлительны. Многие из них с большим трудом могут научиться одеваться, причесываться и т. д. Тонкие движения пальцев рук не развиты, некоординированы.

Поскольку имеется недоразвитие речевых областей мозга, в работе с детьми-алаликами нужно использовать другие области мозга, более полноценные, — слуховые, зри тельные или осязательные — и в занятиях опираться главным образом на них. Обычно у этих детишек имеются более или менее выраженные невротические наслоения. Это тоже требует лечения. Нужно обратить внимание на развитие общей моторики, логопеды здесь отмечают особенно благотворное влияние занятий по ритмике. С нашей точки зрения, очень большое влияние должна оказать тренировка тонких движений пальцев рук — вы помните о тесной связи функций пальцев рук и речи?

В более легких случаях алалии родители с помощью логопеда сами могут справиться с расстройством речи ребенка. В более тяжелых случаях нужно помещать ребенка в специальные лечебные учреждения. За 3—4 месяца лечение и обучения ребенка в стационаре у детей 5—6 лет с отсутствием многих звуков, с отдельными лепетными словами появляется речь фразами (конечно, простыми, типа «Дети идут в школу», «Валя, на книгу»), словарь увеличивается на несколько десятков слов, ребята заучивают стихотворения.

При афазии, как и при алалии, нарушения обычно носят смешанный характер, однако, как правило, преобладает потеря способности понимать чужую речь или способности артикулировать слова.

Вот пример. У мальчика 13 лет, ученика 6-го класса, стала расти опухоль в левой височной области. Он начал забывать названия предметов и имена людей, затем перестал понимать даже простые фразы. Наряду с таким грубым нарушением понимания речи мальчик легко подражал слышимым словам и даже мог механически читать, совер-

166

шенно не понимая того, что читает. Это — случай с преимущественным нарушением понимания.

Другой пример. Девочка, тоже 13 лет, у которой развилась опухоль в височной и нижнетеменной областях. у нее трудности в понимании речи окружающих были значительно меньше, но собственная ее речь пострадала очень сильно. Например, она говорила: «Девочка рас.рас.ращ...
ращ...азывает волосы».
Оба эти случая закончились благополучно, и после
операции дети поправились.
Афазия, даже очень тяжелая, проходит у детей сравнительно быстро, если устранена основная причина расстройства речи — удалена опухоль мозга, рассосалось кровоизлияние после травмы и т. д.
Восстановление речи происходит у детей не только быстрее, но и полнее, чем у взрослых людей. Однако нельзя полагаться только на высокие восстановительные способности детского мозга. Нужно лечить малыша и нужно с ним заниматься. В остром периоде лучше поместить ребенка в стационар, где он получит постоянное медицинское наблюдение, когда же состояние улучшится, можно лечить его амбулаторно, одновременно проводя с ним логопедические
занятия.
В заключение этого раздела хочется подвести итог. Психическое здоровье ребенка, в том числе и развитие у него полноценной речи, во многом зависит от внимания и заботы семьи. Логопеды утверждают, что 80% случаев заикания — невротического происхождения, а это значит, что нужно принимать меры к лечению любых невротических проявлений, снижению возбудимости детей. Разве установление режима, создание спокойной обстановки, общее укрепление нервной системы не в наших руках?! Подумайте, какой огромный процент речевых неврозов можно предупредить, если взрослые осознают свою ответственность за это! Еще один вопрос. Когда мы говорили о лечении разных форм речевых расстройств, то все время подчеркивали необходимость длительной и систематической работы с ребенком. Это — основное условие, которое поможет вам
167
справиться с бедой, если она случилась. Конечно, от родителей и всех, кто работает с ребенком, требуется большое терпение и самодисциплина. Взрослые должны обратить самое серьезное внимание на состояние своей собственной нервной системы — невротический ребенок **всегда** приходит из невротической семьи. И если ребенка лечат, а дома он попадает в напряженную обстановку, где говорят на повышенных тонах, часты конфликты, люди нетерпеливы, резки, то результат лечения будет плохой. Взрослые не только в своих интересах, но и в интересах ребенка **должны** бороться со своими неврозами, брать себя в руки и сдерживаться от проявлений отрицательных эмоций, плохого самочувствия.
Дислалии, дизартрии, нарушения темпа и ритма речи, алалии, афазии — со всеми этими расстройствами можно справиться полностью или добиться значительного улучшения состояния речи ребенка, но вы должны помогать малы шу настойчиво, с любовью и верой в успех!
* * *
Рассказ о том, как развивается речь ребенка, окончен. Из того, что описано в этой книге, можно видеть, что в формировании детской речи довольно точно повторяются этапы развития речи в истории человечества: жестикуляция, затем

жестикуляция в соединении с возгласами, появление отдельных слов и, наконец, словесная речь с очень незначительными остатками жестикуляции.
Повторяются не только этапы развития речи; движущие силы этого процесса оказываются те же самые: труд деятельность. Конечно, формы этой деятельности соответствуют возможностям ребенка, но самый факт зависимости развития речи от деятельности малыша проходит красной нитью через все фазы выработки понимания речи окружающих людей и становления его собственной речи. Все богатство представлений, понятий, которое дети получают от нас, зиждется на его собственной деятельности с предмета ми. Мало того, как только ограничивается деятельность
168
ребенка, так накопленные им речевые богатства утрачиваются: объем понятий сужается, словарь беднеет, становится совсем скудным. Нигде выводы ученых о роли труда происхождении человека не находят такого яркого и убедительного подтверждения, как в развитии детской речи!
В ходе физиологического изучения речи выявилось совершенно исключительное значение тонких движений пальцев рук для формирования функции речи. Конечно, общение ребенка с окружающими взрослыми (и старшими детьми) очень важно — при этом малыш получает материал для подражания. Но связь функции кисти рук и речи оказалась настолько тесной и значимой, что тренировку пальцев рук мы считаем возможным рассматривать как мощный физиологический стимул развития речи детей. Ребенок инстинктивно стремится использовать этот фактор — он тянется ко всем предметам, пытается манипулировать ими. Взрослые должны организовывать и направлять двигательную деятельность детей, с тем чтобы обратить ее на пользу. В этом кратком заключении следует подчеркнуть еще один момент: при малейшей задержке в развитии речи нужно обращаться к логопеду, а если имеются симптомы невротические (например, заикание), то и к невропатологу. Лечение должно вестись упорно, последовательно, с точным выполнением указаний логопеда и других врачей. И всегда помните, что ваша вера в успех и ваше терпение — самая большая помощь ребенку в таких случаях!
169
М. С. Рузина
ПАЛЬЧИКОВЫЙ ИГРОТРЕНИНГ
ОТ АВТОРА
Около тридцати лет прошло с того времени, как книга Мариониллы Максимовны Кольцовой «Ребенок учится говорить» впервые увидела свет. Давно уже необходимость развития тонких движений пальцев признана педагогами, практически в любом детском саду имеются шкафы и стеллажи с надписью «Пособия по развитию мелкой моторики». Занятия такого профиля иногда даже включены в сетку расписания, особенно в садах с логопедической специализацией. Так почему же практики часто с огорчением замечают, что эффект тренировки тонкой моторики не столь уж велик, а некоторые психологи и врачи, работающие с церебрально пораженными детьми, даже убежденно заявляют, что основной результат этих занятий — увеличение тонуса пальцев, и так часто повышенного у таких детей? Что дает основание для такого мнения?
Первое. Рассмотрим привычный набор занятий по развитию мелкой моторики. Это,

конечно же, плетение, лепка, нанизывание на нитку и штырьки бусин и колец, шнуровка, конструкторы, мозаики, вырезание из бумаги и картона, вырисовывание различных узоров. При выполнении всех перечисленных видов деятельности используются в основном движения первых трех пальцев, тех, что постоянно активны и в быту, и в общении. Ест ли ребенок, рисует ли, жестикулирует ли — работают большой, указательный и средний пальцы. Эти три пальца, смежную с ними

173

часть ладони и соответствующее им двигательное поле можно обозначить как *социальную зону руки.* Два последние пальца — безымянный и мизинец — находятся вне социальной зоны и в повседневной деятельности обычно пассивны. А теперь вновь обратимся к гомункулюсу Пенфилда - проекции частей тела в двигательной области коры головного мозга, схеме, приведенной на с. 143. Величина отображения кисти впечатляет (1/3 всех двигательных проекций), но велика и проекция каждого из пальцев в отдельности. Оставляя безымянный палец и мизинец вне поля внимания, не используя их в упражнениях, мы более чем на треть снижаем эффективность методики. Это особо значимо для детей 2—2,5 лет, так как самые маленькие даже при стандартных упражнениях используют все пять пальцев; известная специализация происходит позднее.

Второе. В привычном наборе занятий по развитию тон кой моторики в основном используются движения сжатия, лишь изредка — растяжения и почти никогда — расслабления. Этот «перекос» и может приводить к повышению тонуса пальцев ребенка. Для разностороннего, гармоничного развития двигательных функций кисти руки необходима тренировка всех трех типов составляющих — и сжатия, и растяжения, и расслабления (следуя медицинской терминологии — сочетание попеременного сокращения и расслабления флексоров (мышц-сгибателей) и экстензоров (мышц-разгибателей)).

Для получения максимального «коэффициента полезного действия» упражнения должны быть построены таким образом, чтобы:

• сочетались сжатие, растяжение, расслабление кисти;

• использовались изолированные движения каждого из пальцев.

По этим принципам построена программа «Пальчиковый игротренинг», основой которой стали пальчиковые игры различных времен и народов. К ним в своей практике обращаются многие логопеды, педагоги и психологи, работающие с малышами. Но, увы! обычно рабочий арсенал специалистов невелик и составляет десять — двенадцать игр, ко-

174

чующих из одной методической книги в другую. В ход идут неудачные переводы иноязычного фольклора, авторские разработки. Наиболее часты случаи, когда интересным, разнотипным движениям пальцев сопутствуют тексты типа:

Вырос высокий цветок на поляне,
Утром весенним раскрыл лепестки.
Всем лепесткам красоту и питанье
Дружно дают под землей корешки.

(Приведено в нескольких вполне солидных пособиях.)

У лошадки вьется грива,

Бьет копытами игриво.
(Кто бьет копытами? Грива?)
Третий прыгал до небес, с неба звезды цапал,
А четвертый топал, как мишка косолапый.
(Образец неудачного перевода с английского.)
Особенно печально, когда такие игры включены в работу психолога-дефектолога или логопеда. Ведь одна из основных задач логопеда — формирование у ребенка определенного уровня общей культуры речи, интуитивного чувства языка. Используя подобные тексты, можно добиться лишь противоположного результата.
Спасением будет обращение к родному фольклору. Ранее существовало множество народных пальцевых игр, потешек, сопровождающих детство наших прабабушек и бабушек, игр, теперь уже забытых или полузабытых. В течение последнего десятилетия специалисты занимаются поиском, возрождением таких игр, обращаясь за помощью к этнографам, фольклористам, филологам, используя специальную литературу, проводя опросы в различных регионах России.
175
Многие из вновь обретенных игр не устарели и естественно воспринимаются современными детьми.
С народными пальчиковыми играми ребенок встречался уже в колыбели, вернее, не в колыбели, а на коленях у мамы, бабушки или няни. Строго говоря, это были еще не игры, а потешки и пестушки — забавы взрослого с ребенком. Нынче таких забав осталось совсем мало, да и те, что есть, часто усечены. Мало кто знает, что любимая всеми «Сорока-ворона» не заканчивалась покачиванием бездельника-мизинца:
Ты дров не рубил, воды не носил.
Игра имела продолжение. Взрослый говорил:
Знай наперед:
Здесь водичка холодненька.
(и поглаживал руку ребенка у запястья);
Здесь тепленька (поглаживал у локтя);
Здесь горяченька (поглаживал у плеча);
А здесь — кипяток, кипяток!
(щекотал ребенка под мышкой).
Еще вариант:
Знай наперед: Здесь двор, Здесь криница, Здесь холодная водица!
176
Ведь не только в развитии мелкой моторики смысл этой потешки. Она дает ребенку ощутить радость телесного контакта, почувствовать свои пальцы, ладонь, локоть, плечо; осознать себя в системе телесных координат, в конечном счете — сформировать схему тела. Это предотвращает возможность возникновения многих неврозов в дальнейшем, дает человеку чувство самообладания. Недаром игры, по типу движений аналогичные «Сороке-вороне», встречаются у очень многих народов.
Почему же выпал самый телесно ориентированный кусок игры? Давайте вспомним, что еще лет десять назад советовали педагоги и медики: «Не берите малыша на руки без необходимости», «пусть ребенок всегда спит в своей кроватке, рядом с мамой — вредно», «не тискайте ребенка, не нянчите». Телесно ориентированный подход —

даже по отношению к младенцу — был чужд советской педагогике, однозначно считался вредным. И «случайное» забывание концовки игры на самом деле закономерно. Результат — второе, если не третье поколение мам, не умеющих (и не желающих) ласкать и нянчить своего ребенка.

Но стоит обратить внимание на то, с каким восторгом младенцы воспринимают старинную концовку этой игры! Все пока еще восполнимо. Только важно помнить о том, что малышей можно и нужно тормошить, нянькать, тетешкать, щекотать, подбрасывать, поглаживать — как нам это говорит народная традиция.

Гораздо серьезнее ситуация, когда ребенок уже подрос, но не получил (или недополучил) своей доли радостного телесного контакта с матерью. Это дети домов ребенка, детских домов, интернатов. В работе с такими детьми пальчиковые игры приобретают уже не развивающее, а терапевтическое значение и дают определенный эффект.

Также они необходимы детям старшего возраста, Которые имеют нарушения чтения и письма. Специалисты отмечают, что для детей с дисграфией и дислексией

177

рекомендуется максимальное использование игровых методов обучения. Связано это с тем, что у таких детей поздно формируются познавательные интересы и долго сохраняется игровая мотивация.

Что касается признания пальчиковых игр официальной педагогикой, то приоритет в этой области принадлежит немецким специалистам. Еще в 1873 г. выдающийся немецкий педагог Фридрих Фребель выделил воспитательное значение пальчиковых игр и включил их в учебный план созданных им детских садов. Фребель высказал предположение, что именно ассоциация звука и смысла слов с собственным телом ребенка наилучшим образом подходит для стиля обучения маленьких детей. В те времена не могло существовать теоретического обоснования этого способа, Фребель делал заключения на основе собственных наблюдений и интуиции. Его философия далеко опережала время.

Согласно международной классификации игры, со вмещающие движения пальцев с короткими ритмичными стишками подразделяются на два типа. Первый — finger play — собственно пальчиковые игры, «сидячие». Второй - action rhyme — игры, в которые помимо деятельности тон кой моторики включены движения всего тела: прыжки, бег на месте, движения рук, ног, головы. Классификация эта достаточно условна. Фольклорные игры имеют множество различных версий — даже в соседних районах одной и той же области могут играть по-разному. Идентичным текстам могут сопутствовать разные движения (как первого, так и второго типа) или, напротив, типичным движениям сопутствуют различные стихи. Сравнение нескольких вариантов, полученных из разных источников, позволяет вы брать лучшие элементы из каждого, чтобы составить «рабочую версию».

Впрочем, наиболее пристрастными судьями оказываются сами дети, проводящие проверку собранных игр «на жизнеспособность». Часто игра, которая взрослым кажется устаревшей, радостно принимается современными городскими ребятами.

178

Часто игры «растут» вместе с детьми. Одна и та же игра, постепенно усложняясь, может сопровождать ребенка от младенчества до отрочества. Сюжет игры остается тем же, но внутри него происходит переход от пассивных движений — к активным,

от простейших условий — к трудным. Как уже говорилось, большинству пальчиковых игр сопутствуют стихи, лишь некоторые из них сопровождаются нерифмованным текстом, обычно диалогом участников или командами водящего. Игр без слов совсем немного, чаще всего это забавы для подростков — тайные языки жестов или «пальцевые головоломки», требующие максимального сосредоточения.

Особое значение имеют игры, использующие одновременные разнотипные движения рук (одна рука делает одно, другая — другое, примеры — последний вариант игры «Колечки», «Чет-нечет»). В отличие от симметричных и содружественных движений, регуляция которых в значительной степени происходит на уровне спинного мозга, разнотипные движения требуют более высокого уровня регуляции. Осуществление и автоматизация движений такого типа требуют создания принципиально новых нейронных сетей. Расширяются резервные возможности функционирования головного мозга ребенка.

Первоначально небольшой набор народных игр был включен в практику работы с детьми, у которых развитие тонкой моторики отставало от возрастной нормы. Дети посещали выпускные группы обычного детского сада. За два-три месяца необременительных занятий происходили явные положительные сдвиги, что особенно отражалось в речи и рисунках детей (рис. 1).

Мнение некоторых педагогов, что данные сдвиги не являются следствием занятий, а всего лишь обусловлены возрастной динамикой, естественным развитием ребенка (для детей седьмого года жизни и два месяца — большой срок), было опровергнуто обследованием, проведенным в 1996—1997 гг. в Петербурге. Двум группам шестилетних Детей — экспериментальной и контрольной — предложили комплекс тестов, оценивающих моторные показатели

179

и показатели готовности к школе. Обследование проводилось дважды — до и после двухмесячных занятий по программе (3 раза в неделю по 20 минут). Чтобы избежать эффекта плацебо[1], в то время как с детьми экспериментальной группы проводились занятия по программе «Пальчиковый игротренинг», с детьми контрольной группы проводились общеразвивающие занятия.

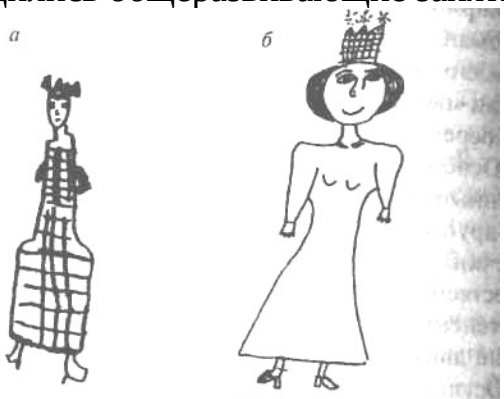


Рис. 1. *а* — рисунок девочки 6,5 лет до начала занятий по программе «Пальчиковый игротренинг»; *б* — рисунок той же девочки два месяца спустя

Достоверных различий в результатах первого и второго обследования контрольной группы не было, то есть возрастную динамику за данный отрезок времени можно считать несущественной.

Контрольная и экспериментальная группы, не имевшие различий до начала занятий,

через два месяца достоверно различались между собой по четырем из десяти тестовых показателей. Даже за самое короткое время дети экспериментальной группы активно «набрали баллы» по критериям школьной готовности.

[1] Эффект плацебо (лекарственной формы, содержащей нейтральные вещества) - эффект «пустышки». Применяется для различения роли внушений и реального воздействия.

180

Народные пальчиковые игры составляют основной блок программы «Пальчиковый игротренинг». Кроме них, в программу включены наиболее интересные игры различных авторов, адаптированная профессиональная гимнастика музыкантов, актеров кукольного театра, машинисток. Предлагаем вашему вниманию несколько недавно описанных игр. Некоторые из них доступны малышам, некоторые даны «на вырост».

ЛАСТОЧКА, ПЕРЕПЕЛОЧКА (русская игра)

Правая ладонь ребенка ложится на левую ладонь взрослого. Медленно, тихо и ласково взрослый произносит: «Ласточка», — и одновременно пальцами правой руки проводит по большому пальцу малыша от основания до кончика. Затем с тем же словом поглаживает второй палец малыша. Перебрав несколько пальцев ребенка таким образом, взрослый, не меняя интонации, произносит одновременно с поглаживанием: «Перепелочка». Задача ребенка - как можно быстрее отдернуть руку, так как на последнем слоге этого слова взрослый схватит его за кончик пальца и начнет трясти, радостно приговаривая: «Поймал, поймал!» После того как «перепелка» «была поймана» или «улетела», игра продолжается с другой рукой малыша. Освоив игру, ребенок сам часто предлагает перемену ролей и с удовольствием ловит «перепелку» — палец взрослого.

182

КИСЕЛЕК
(русская игра)

Бабушка кисель варила

Правая рука «помешивает кисель».

на горушечке,

Кончики пальцев правой и левой руки соединяются, руки расходятся под углом (рис. 2).

Рис. 2

в черепушечке

Округленные ладони, смыкаясь, образуют горшок-черепушечку (рис. 3).

Рис. 3

183

для Андрюшечки.

Ладонь правой руки ложится на грудь.

Летел, летел соколок

Ладони скрещиваются, большие пальцы рук зацепляются друг за друга (рис. 4).

Рис. 4

через бабушкин порог.

Скрещенные ладони помахивают, как крылья (рис. 5).

Рис. 5

Вот он крыльями забил,
Бабушкин кисель разлил.

Руки несколько раз сильно ударяют по бокам, затем вытягиваются вперед и вниз, пальцы растопыриваются.

Вот и нету киселька	Руки разводятся в стороны.
в черепушечке	Руки снова показывают горшок-черепушечку.
У старушечки на горушечке.	Руки вновь показывают горку.
Бабка плачет: «Ай-ай-ай!»	Руки «утирают слезы».
Не плачь, бабка, не рыдай!	Указательный палец правой руки «грозит бабке».
Чтоб ты стала весела, Мы наварим киселя	Правая рука снова «помешивает кисель».
во-о-от столько!	Руки расходятся широко-широко в стороны.

БАНЬКА (русская игра)

Кончики пальцев левой и правой руки взрослого смыкаются, ладони расходятся под углом — «выстроена банька». Ребенок проводит указательным пальцем между пальцами взрослого, прося: «Пусти в баньку!» «Не протопил еще», — отвечает взрослый (рис. 6).

Рис. 6

Другой палец малыша пытается попасть в щель между другими пальцами взрослого: «Пусти в баньку!» «Мыльца нет» (рис. 7).

Так поочередно каждый пальчик малыша «просится в баньку» — взрослый может ответить: «Водичка холодна» или «Веничка нет». Наконец взрослый зовет: «Ну, иди!»

186

Малыш просовывает палец между ладонями взрослого и старается тотчас же выдернуть его, до того, как взрослый, зажав палец ладонями, начнет его тереть, приговаривая:

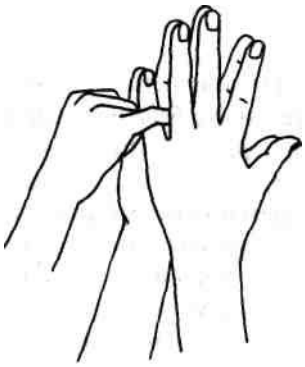


Рис. 7

«Жарко, жарко, жарко!» (рис. 8).

Рис. 8

187

БАРАШКА КУПИШЬ? (русская игра)

Взрослый заплетает пальцы руки один за другой - средний за указательный, безымянный за средний, мизинец за безымянный (рис. 9). Протягивает руку к малышу: «Барашка купишь?»

Ребенок пытается схватить руку взрослого; если не успевает, то взрослый разводит пальцы со смехом: «Ой, про пал!» Если, напротив, замешкается взрослый (а это бывает часто — самым маленьким, конечно, подыгрывают) и ребе нок «поймает барашка», наступает его очередь заплетать пальцы и становиться продавцом.

Пальцы могут быть заплетены и в обратном порядке (безымянный за мизинец, средний за безымянный, указательный за средний). Тогда уже продают не барашка, а петушка. При игре детей постарше происходит такой диалог:

— Барашка купишь?

— А сколько просишь?

— Сто.

— Много будет. Дам десять.

— Девяносто!

— Пятнадцать! Торговля продолжается; наконец «покупатель» быстро произносит: «Беру!» — и пытается схватить барашка. «Продавец», чтобы не проиграть, должен успеть развести пальцы со словами: «Так пропал!»

Игра способствует развитию гибкости пальцев, тренирует скорость реакции.

Рис. 9

188

КОЛЕЧКИ (вепсская игра)

Вариант первый — потешка. Усадив малыша на колени, взрослый под ритмичную песенку или в такт счету собирает его пальчики в колечки, смыкая большие пальцы поочередно с указательными, средними, мизинцами, а затем продолжая движение в противоположном направлении (рис. 10, 11).

Рис. 10

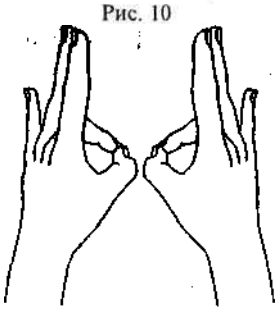


Рис. 11

Чуть подросший малыш (в 1,5—2 года) в такт счету или песенке взрослого сам поочередно смыкает пальцы в колечки.

Вариант второй. Дети 6—7 лет, собравшись в кружок и выбрав водящего, под его счет собирают колечки. Внезапно водящий командует: «Без среднего!» — и игроки продолжают перебор, пропуская средний палец. Затем следует команда: «Без мизинца!» и т. д. Темп счета убыстряется, ошибавшийся выходит из игры (рис. 12, 13).

Вариант третий. Развлечение подростков: самый сложный вариант игры — обратные колечки. Однако при хорошей тренировке он доступен и старшим дошкольникам.

189

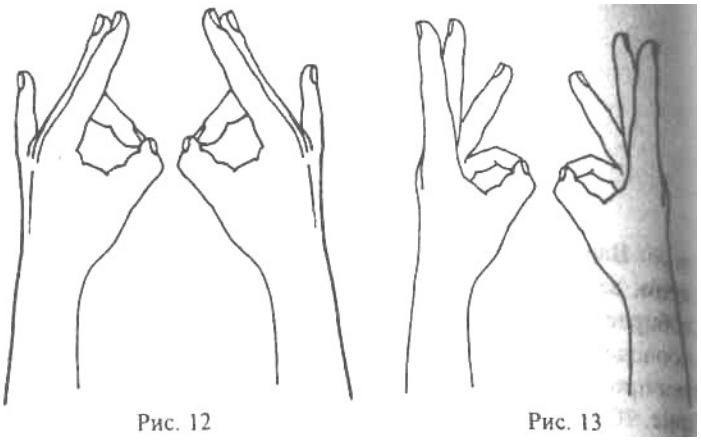


Рис. 12 Рис. 13

Левая рука смыкает указательный и большой пальцы, правая — большой и мизинец. В такт счету левая и правая руки совершают одновременные разнонаправленные движения: левая рука смыкает большой палец поочередно со средним, безымянным и мизинцем, а правая, соответственно, с безымянным, средним и указательным (рис. 14, 15).

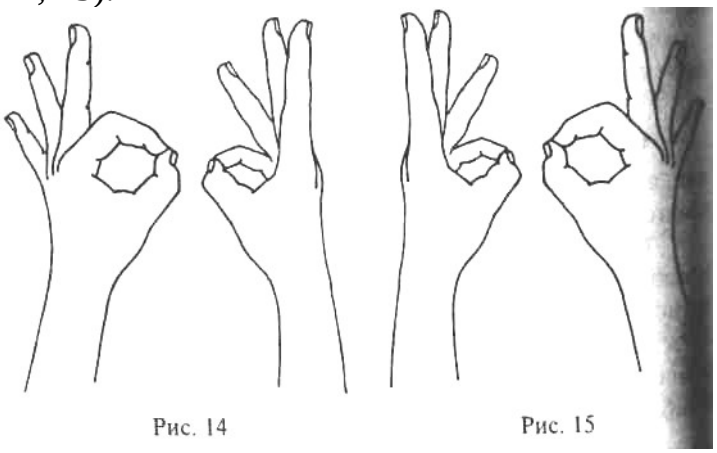


Рис. 14 Рис. 15

Затем следуют движения в противоположном направлении.

190

КОЗЕЛ
(белорусская игра)

Вышел козел
из новых сеней.

Левая рука изображает козла: средний и безымянный пальцы согнуты, снизу их прижимает большой; мизинец и указательный палец выпрямлены. Это положение сохраняется всю игру.

Нагнул шею:
«Дай хлеба скорее!»

Правая рука сжимается в кулак, сгибается в запястье (рис. 16).

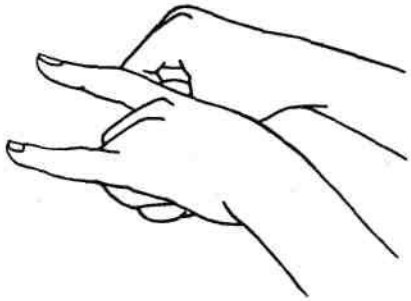


Рис. 16

191

Выставил рожок:
«Дай пирожок!»

Правая рука сжата в кулак, средний палец выпрямлен (рис. 17).

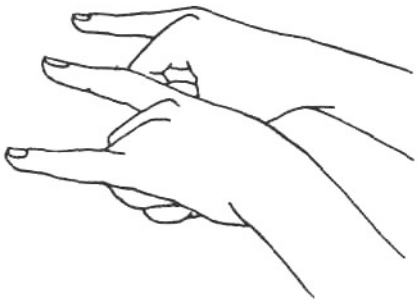


Рис. 17

Протянул копытце:
«Дай воды напиться!»

Правая рука складывается «лодочкой» (рис. 18).

Рис. 18

Во время игры в такт словам обе руки двигаются взад-вперед, «бодая» воздух. При повторении игры руки меняются ролями.

192

МАША-ХОЗЯЙКА
(игра на основе русского фольклора)

Наша-то Маша
Сметлива была,
Всем в избе работу
Нынче задала:

Хлопки в ладоши. То правая, то левая рука сверху.

Плошечку собачка
Моет языком.

Большой палец правой руки оттопырен — «ухо», указательный согнут, остальные выпрямлены. «Собачка» наклоняется к «плошке» — округленной левой ладони, «моет ее» (движения мизинца в сторону и обратно) (рис. 19).

Рис. 19

Мышка подбирает
Крошки под столом.

Рис. 20

Согнутые мизинец и указательный палец правой руки — «ушки», сомкнутые и прогнутые средний, безымянный и большой — «мордочка». «Мышка» пощипывает выпрямленную левую ладонь (рис. 20).

Кошка под окошком

Рис. 21

Пальцы правой руки собраны, как при фигуре «мышка», но пальцы, изображающие мордочку, не прогнуты, а округлены (рис. 21).

194

Когтями скребет,

Пальцы правой руки скребут ладонь левой (рис. 22).

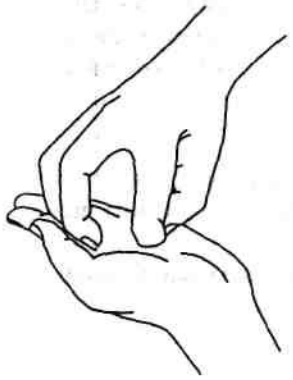


Рис. 22

Курочка в сережках
Избушку метет.

Правая ладонь «подметает» выпрямленную левую (рис. 23).

Рис. 23

Вымела избушку,
Потрусила голичок.

Энергичное встряхивание пальцев правой руки.

7*

195

Лег голичок
Под порог на бочок.

Расслабленная правая рука ложится на стол или на колени. Сверху ее накрывает левая рука.

Перед игрой нужно объяснить ребенку, что голичок — забытое название веника, а потрусить — значит вытрясти, встряхнуть.

При повторении игры руки меняются ролями.

В МЕЛЕНКУ (русская игра)

Ребенок и взрослый садятся друг против друга, каждый сжимает руки в замок. Взрослый произносит: «Моя пашет!» — вытягивая указательный палец правой руки. Ребенок повторяет движения, также вытягивая указательный палец правой (рис. 24).

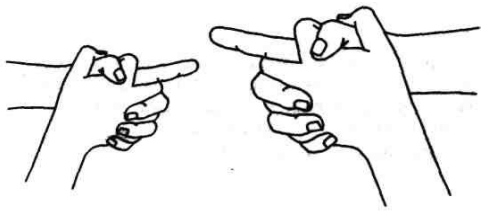


Рис. 24

Затем ребенок отвечает взрослому: «Моя сеет!» — вытягивая указательный палец левой руки. Взрослый, повторив движение ребенка, продолжает: «Моя спеет!» — вытягивая средний палец правой руки. Ребенок, повторив движение, отвечает: «Моя жнет!» — поднимая средний палец левой руки.

Перечисление разных видов работ («молотит», «мелет», «пироги печет») продолжается, пока не будут перебраны все пальцы или пока не собьется кто-либо из игроков.

Такой вариант игры доступен ребенку начиная с 4— 5 лет.

197

Малышу взрослый сначала просто показывает «меленку» на своих руках, затем играет с его пальцами, в такт словам попеременно их поднимая и опуская (рис. 25).

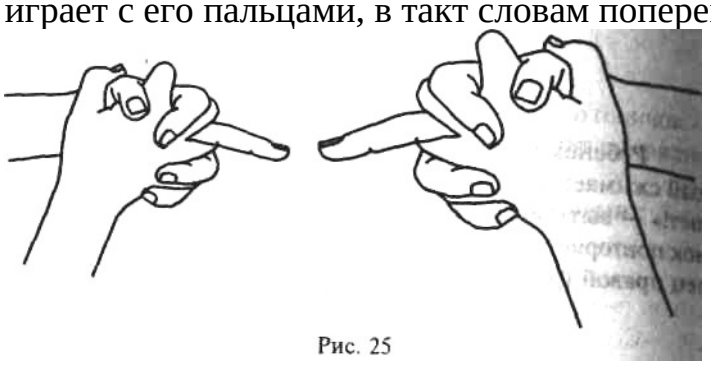


Рис. 25

Трехлетний ребенок включается в игру, отражая движения взрослого зеркально, уже отвечая ему и словами, и пальцами, но оставляя за ним активную роль.

«Моя пашет!» — «И моя пашет!»

«Моя сеет!» — «И моя сеет!»

НЕ ВРИ! (русская игра)

«Крупномоторный» вариант этой игры (с подниманием рук) под названием «Летает — не летает» достаточно распространен в современной педагогической практике. А наши прабабушки и прадедушки играли так.

Выбрав водящего, играющие рассаживались вокруг стола, положив руки ладонями на стол. Водящий произносил: «Сова летит!» — поднимая при этом один из пальцев. Каждый из игроков отрывал от стола тот же палец, как бы подтверждая достоверность сказанного. Опустив палец, водящий продолжал: «Ворон летит!» — и отрывал от стола другой палец. Игроки вновь повторяли его движения. Темп игры убыстрялся; внезапно водящий, поднимая палец, произносил: «Щепка летит!» Догадливые игроки не отнимали пальцы от стола, недогадливые или рассеянные поднимали пальцы и... выходили из игры или даже получали от водящего щелчки.

Именно про подобную игру русский педагог, врач, этнограф Е.А.Покровский писал: «...несмотря на свою простоту, игра, однако, очень недурна для приучения детей, особенно маленьких, ко вниманию и сообразительности».

199

МОТАЛОЧКИ (игра-соревнование)

Игры такого типа встречаются у многих народов. Вашему вниманию мы предлагаем

два способа игры — русский (очень нравится девочкам) и цыганский (больше под ходит мальчикам).

Нужны несколько небольших палочек (для малышей подойдут толстые шестигранные карандаши), длинный шнур.

Русская игра. Палочки за середину привязываются к концам шнура длиной 4—5 метров. На середине шнура крепится приз — ленточка, яблоко или конфета. Играющие берутся за концы палочек двумя руками, расходятся, растягивая шнур. По сигналу ведущего игроки начинают крутить палочки в своих руках, наматывая на них шнур и постепенно приближаясь к призу. Шнур все время должен быть на тянут — если он даст слабину и приз коснется земли, игра начинается снова. Приз достается тому, кто первый до него доберется.

Цыганская игра. Играть могут двое или более детей. К одному из концов шнура длиной 3—4 метра привязывается игрушечная лошадка на колесиках, к другому — крепится палочка. Лошадок выстраивают на одной линии, шнуры натягивают. По сигналу игроки начинают сматывать веревочки, крутя палочки в пальцах, одно временно подбадривая лошадок цоканьем языка. Чья лошадка прибежит быстрее? (Если нет лошадок на колесиках, их заменяют игрушечными машинками, только подбадривают тех уже не цоканьем, а жужжанием или рычанием.)

200

Сматывать веревочку можно двумя способами. При первом концы палочки крутят зажавшие ее указательные, средние и большие пальцы.

В этом случае работает все та же «социальная зона» руки.

При втором способе большие пальцы отставлены в стороны, палочку прижимают к ладони и крутят остальные четыре пальца. Способ более трудный, но и более эффективный в плане тренировки моторики.

ПЕРЕМЕНЫ

Взрослый договаривается с ребенком или группой детей о тех позициях пальцев, которые будут использоваться в сегодняшней игре. Можно предложить самые разные варианты.

Домик. Руки направлены вверх. Большой, указательный и средний пальцы каждой руки прижаты к ладоням Основания ладоней и кончики безымянных пальцев со прикасаются. Мизинец правой руки встает вертикально - «труба» (рис. 26).

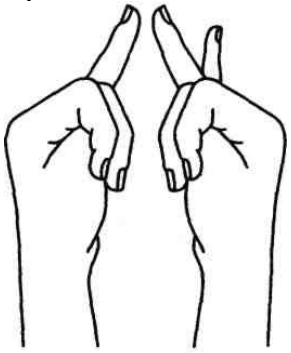


Рис. 26

202

Крючки. Руки сжаты в кулаки, мизинцы сцеплены друг с другом (рис. 27).

Рис. 27

Цепочка. Сцепляются колечки, образованные сомкнутыми большими пальцами и мизинцами правой и левой руки (рис. 28).

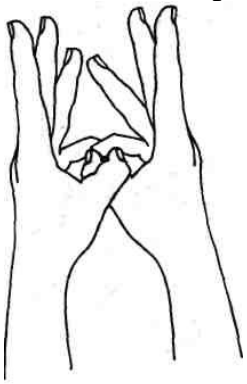


Рис. 28

203

Слоник. Правая рука встает на выпрямленную левую ладонь; указательный и безымянный пальцы — передние ноги слона, большой и мизинец — задние ноги, вытянутый средний палец — хобот (рис. 29).

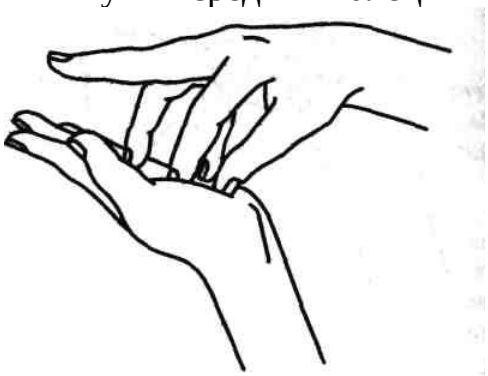


Рис. 29

Тяни-толкай. Руки, направленные тыльными сторонами друг к дружке, сплетаются так, чтобы средний и безымянный пальцы нижней руки были направлены вверх, а М же пальцы верхней руки — вниз (рис. 30).

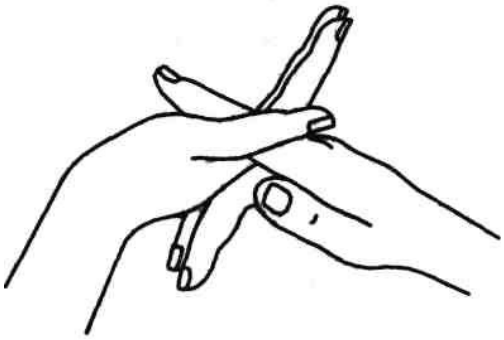


Рис. 30

204

Мячик. Округленные ладони накладываются одна на другую (рис. 31).

Рис. 31

Цветок. Руки направлены вверх. Ладони соприкасаются своими основаниями, образуя чашу. Пальцы разведены в сторону и даже прогнуты — «лепестки» (рис. 32).

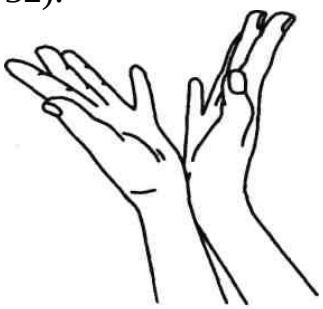


Рис. 32

Ребенку 4—5 лет для начала достаточно четырех позиций пальцев, шестилетнему — пяти-шести.

Сначала ребенок вслед за взрослым несколько раз повторяет позиции пальцев, чтобы запомнить их. Затем следует условие:

205

«Вместо цепочки делаем крючки.

Вместо крючков — цепочки.

Остальные так, как есть».

Игра начинается медленно, затем ее темп увеличивается. Если ребенок после нескольких повторений не сбился, следует замена условия на новое, более сложное.

Например:

«Вместо слоника — домик,

вместо домика — мячик,

вместо мячика — слоник,

а на цветок — запрет», то есть одну из пальцевых позиций повторять не нужно.

Детям 4—5 лет при определенной тренировке доступ на «пятишаговая» перемена; будущие первоклассники справляются с семью переменами и сами предлагают новые пальцевые фигурки и новые забавные задания, к примеру:

«Вместо домика — замри!»

206

УСПЕВАЙ-КА

Ребенок и взрослый (или двое детей) садятся друг напротив друга за стол. Руки играющих сжаты в кулаки. Тот, кто начинает игру, внезапно раскрывает кулак или оба кулака и выбрасывает любое число пальцев (от одного до десяти), затем быстро ударяет тыльными сторонами ладоней по столу.

Партнер одновременно с ударом первого игрока по столу должен выставить столько

же пальцев. Если он запоздал или ошибся в числе — теряет очко. Затем пальцы выбрасывает второй игрок. Играют до 10 потерянных очков. Игра замечательно развивает наблюдательность и скорость реакции.

207

ЧЕТ-НЕЧЕТ

Руки ребенка подняты, большие пальцы поджаты к ладони, остальные — выпрямлены. Ладони приближены друг к другу, восемь пальцев представляют собой единый числовой ряд (рис. 33).

По команде взрослого «Чет!» ребенок поочередно сгибает все четные пальцы — безымянный и указательный левой руки, средний и мизинец правой. Остальные пальцы остаются выпрямленными (рис. 34).

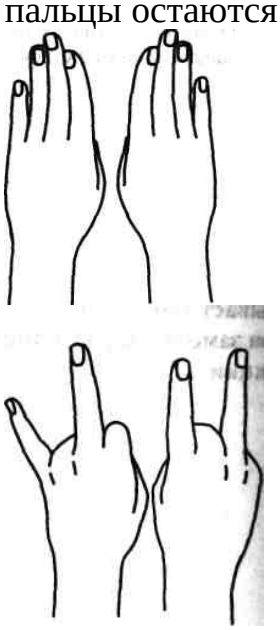


Рис. 33
Рис. 34
По команде «Нечет!» сгибаются все нечетные пальцы — мизинец и средний левой руки, указательный и безымянный правой (рис. 35).
Игра развивает четкую, осознанную координацию движений и поначалу очень сложна для ребенка: сгибаются совсем не те пальцы, что нужно. Чтобы правильно выполнить комплекс движений, ему требуется помощь взрослого:
208
придержите те пальцы ребенка, что должны оставаться выпрямленными.

Рис. 35

Когда стереотип движения освоен, игра может стать групповой. При помощи считалки выбирается водящий, он и командует: «Чет-нечет!». Ошибавшиеся по очереди выходят из игры, пока наедине с водящим не останется победитель.
209
ЗАКЛЮЧЕНИЕ
В настоящее время игротека включает более 70 игр, обращенных к детям самого разного возраста. Программа «Пальчиковый игротренинг» в течение последних лет применяется на практике в нескольких детских садах и школах Санкт-Петербурга. Педагоги дошкольных образовательных учреждений строят комплексные занятия, включающие гимнастику, собственно игры и «прикладной» блок — оригами, пальчиковый театр, театр перчаточных кукол, театр теней. Учителя начальных классов используют игры на уроках русского языка, чтения, математики, отмечая, что их применение не только позволяет улучшить почерк, но и повышает работоспособность детей, облегчает усвоение ими нового материала. Тем самым еще раз подтверждаются слова М. М. Кольцовой: «Неспецифическое тонизирующее действие тонких движений на функциональное состояние мозга представляет исключительный интерес как в теоретическом, так и в практическом смысле и требует дальнейшего изучения».
210
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ
Гаврина С. Е., Кутявина Н. Д., Топоркова И. Г., Щербинина С. В. Развиваем руки — чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. Ярославль: Академия развития, 1997.
Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973.
КорневА. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: МиМ, 1997.
Макарьев И. Если ваш ребенок — левша. СПб.: МИК, 1995.
Морозов И. А., Слепцова И. С, Островский Е. Б., Смольников С. Н., Минюхина Е. А. Духовная культура Северного Белозерья. М., 1997.

Покровский Е. А. Детские игры, преимущественно русские. СПб., 1994.
Расскажи стихи руками. М.: Совер, 1992.
Рузина М. С;Афонькин С. Ю. Страна пальчиковых игр. СПб.: Кристалл, 1997.
Сафарова И. Э. Игры для организации пианистических движений. Екатеринбург, 1994.
Слепцова И. С, Морозов И. А. Не робей, воробей!: Детские игры, потешки, забавушки Вологодского края. М., 1985.
Трохимчук Л. В., Шквирина О. И., Бабенко Т. И. Физиолого-педагогическая коррекция моторики кисти ведущей руки ребенка. Ростов-на-Дону, 1994.
211
Цвыктарный В. В. Играем пальчиками и развиваем речь. Н. Новгород: Флокс, 1995.
Defty J. Creative fingerplays and action rhymes Phoenix: Oryx press, 1992.
Kenneway E. Finger, Knuckles and Thumbs. London: Harnlyn Publishing Group Limited, 1978.

Научно-популярное издание
КОЛЬЦОВА Марионилла Максимовна
Ребенок учится говорить
РУЗИНА Мария Станиславовна
Пальчиковый игротренинг